

Un dictionnaire de didactique de la littérature

Sous la direction de Nathalie Brillant Rannou,
François Le Goff, Marie-José Fourtanier
et Jean-François Massol



HONORÉ CHAMPION
PARIS

L'enseignement de la littérature peut passer pour une pratique multiséculaire et nourrie de traditions. Mais c'est depuis trente ans seulement que son histoire mouvementée s'est inscrite dans des recherches relevant des didactiques disciplinaires et s'appliquant à en cerner les enjeux et les spécificités. Une grande variété d'approches et de références s'en dégage mais, de rencontres en colloques, d'ouvrages en articles, des notions communes se sont constituées sans que l'héritage théorique qu'elles véhiculent ne soit toujours explicité. Voilà pourquoi il apparaît important de disposer d'un bilan synthétique de ces travaux sous la forme d'un dictionnaire, utile à la clarification des sources conceptuelles et à la transmission des acquis au monde enseignant, aux étudiants, ainsi qu'aux nouveaux chercheurs.

Nathalie Brillant Ramnou enseigne à l'Université Rennes 2, François Le Goff enseigne à l'INSPE-Université Jean-Jaurès de Toulouse, Marie-José Fourtanier et Jean-François Massol sont professeurs émérites en langue et littérature françaises et didactique de la littérature.



français. C'est le cas pour la collection « Diptyque » aux éditions de l'université de Namur, laquelle fait alterner les ouvrages collectifs concernant le français (J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs, *Curriculum et progression en français*, 2012) et les collectifs en didactique de la littérature (N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (éds), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes*, 2016; F. Le Goff et M.-J. Fourtanier, éds, *Les Formes plurielles des écritures de la réception*, tomes 1 et 2, 2017). À Grenoble, aux ELLUG qui sont intégrées à UGA éditions en 2016, la collection « Didaskein », dirigée par F. Grossmann et J.-F. Massol depuis sa création en 2009, publie également des ouvrages collectifs en didactique du français (M.-C. Guernier et alii, *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*, 2017), des monographies en didactique des langues et cultures anciennes (D. Augé, *Refonder l'enseignement des langues anciennes, le défi de la lecture*, 2013), ainsi que, dans le champ de la didactique de la littérature, des monographies (S. Dardaillon, *Lire et relire Béatrice Poncelet, une entrée en littérature*, 2013) ou des ouvrages collectifs (F. Le Goff et V. Larrivé, *Le Temps de l'écriture*, 2018).

La collection « Théocrit » dirigée par J.-L. Dufays et F. Wagner chez Peter Lang naît en 2011 et articule théorie, critique littéraire et réflexion sur l'enseignement de la littérature : des ouvrages collectifs (C. Ronveaux, (éd.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, 2016) y voisinent avec des monographies (N. Denizot, *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, 2013). Plus récente encore (le premier volume *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* sous la direction de V. Houdart-Merot et de C. Mongenot paraît en 2013), la collection « Didactique des Lettres et des cultures », dirigée par E. Fraisse et F. Marcoin aux éditions Honoré Champion, privilégie nettement pour l'instant des ouvrages de réflexion en didactique de la littérature.

Jean-François MASSOL

Mots-clés : CAPES – Éditeur – INRP – MAFPEN – Réseau Canopé

COMPÉTENCES ET APPRENTISSAGES DE LA LITTÉRATURE

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences a déferlé depuis la fin du xx^e siècle dans bon nombre de systèmes éducatifs (voir notamment Zakhartchouk et Hatem, 2009), dont elle a profondément modifié les objectifs et les contenus. En effet, développer les compétences, c'est-à-dire apprendre aux

élèves « à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches¹ », c'est promouvoir une nouvelle conception de l'apprentissage :

1^o l'accent est mis non plus sur la restitution de savoirs ou la mise en œuvre de savoir-faire, mais sur une habileté plurielle, complexe, qui consiste à mobiliser à la fois les uns et les autres. Autrement dit, savoirs et savoir-faire cessent d'être des fins en soi pour devenir des « ressources » au service d'une finalité plus haute. Dans cette approche, l'output a priorité sur l'input, le produit sur le processus, le résultat sur la mise en œuvre, la finalisation sur la didactisation (Romainville, 2001) ;

2^o comme les compétences ne sont accessibles qu'au travers de performances, les enseignants doivent puiser dans des « familles de tâches » ou de « situations » pour susciter des productions complexes qui invitent les élèves à résoudre des problèmes à la fois proches de ceux déjà réalisés et en partie inédits, et à les évaluer aussi finement que possible ;

3^o corollairement, pour témoigner d'une compétence, les productions doivent aussi rompre avec le caractère « artificiel » des tâches scolaires traditionnelles pour devenir « porteuses de sens », « significatives », ancrées dans des situations « réelles ».

ENSEIGNER LA LECTURE ET LA LITTÉRATURE PAR COMPÉTENCES ?

En matière de lecture et de littérature, la logique des compétences a provoqué au début des années 2000 une réécriture profonde de certains programmes d'enseignement, comme ceux de Belgique francophone, désormais présentés sous la forme de « tâches problèmes » ou de « situations problèmes² ».

Un autre programme belge³ va plus loin en reliant chaque production complexe à une pratique sociale de référence (attribution d'un prix, préparation d'un spectacle ou d'un récital, rédaction d'un journal personnel...) et en articulant l'approche par compétences avec la séquence didactique en trois temps, empruntée aux didacticiens de l'école genevoise. Ce même programme place explicitement l'apprentissage de la

¹ Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Bruxelles, Ministère de l'éducation, 1997, p. 5, article 5.

² Ces deux notions ne sont pas identiques : la « tâche » est construite avant tout par l'enseignant, alors que la « situation » peut dépendre davantage des élèves.

³ Programme Français 3^e degré Humanités générales et technologiques, Bruxelles, Fêsec, 2000.

lecture sous l'égide de la notion de lecture littéraire, qu'il combine à l'approche par compétences en la définissant comme «une activité complexe de résolution de problème». La compétence apparaît donc ici moins comme une notion exclusive que comme un élément dans une combinaison.

Ces variations au sein des programmes montrent bien que l'approche par compétences est sujette à interprétations et n'impose pas en soi une logique unique aux systèmes éducatifs. Néanmoins, on peut poser un certain nombre de constats en ce qui concerne ses relations avec l'enseignement de la littérature :

1. Il faut d'abord reconnaître à cette approche son caractère novateur. Même si bon nombre de productions disciplinaires «traditionnelles» du cours de français comme l'écrit argumenté, l'exposé oral ou la recherche documentaire constituaient déjà des tâches complexes associées à une finalité sociale, la logique des compétences a modifié assez sensiblement la donne à propos de la lecture et de la littérature en invitant les enseignants à multiplier les «textes du lecteur» dans lesquels l'élève manifeste divers aspects de sa réception au travers d'un genre social déterminé : journal de lecture, note critique, argumentation en faveur ou en défaveur d'une œuvre, débat interprétatif... (Dufays, 2011 : 6-14)

2. En favorisant les activités complexes, l'approche par compétences n'accorde, *a priori*, pas la même attention à la transmission des savoirs qui permettent de les réaliser. Elle entre dès lors en tension avec l'apprentissage de la littérature, dans la mesure où la connaissance des courants, des genres, des auteurs, des œuvres y apparaît en partie comme un objectif éducatif en soi et non comme une simple «ressource» destinée à servir la réalisation de tâches.

3. Si la logique des compétences combat l'émiettement des apprentissages, sa complexité profite davantage aux élèves qui en perçoivent les bénéfices qu'à ceux qui puisent leur motivation et leur espoir de réussite dans la répétition de tâches simples. Or la notion de tâche problème «significative» apparaît comme relative : comment garantir que les activités globales, complexes et contextualisées seront perçues par tous comme plus significatives que les activités plus partielles, plus simples et plus traditionnellement scolaires ?

4. La logique des compétences requiert un travail plus important tant de la part des élèves – qui produisent davantage de textes – que de l'enseignant – contraint à des évaluations plus longues et plus complexes –, ce qui, si on n'y prend garde, peut avoir un effet négatif sur la motivation des uns et des autres.

5. La productivité de l'approche par compétences ne suffit pas à garantir sa qualité : les productions complexes risquent de demeurer superficielles, voire vaines, si elles ne sont pas articulées d'une part à un modèle riche du rapport à la littérature comme celui de la lecture littéraire et d'autre part à des seuils de complexité progressifs qui incitent les élèves à devenir plus compétents d'année en année.

Ces remarques reviennent à souligner que l'approche par compétences constitue moins une fin en soi qu'un moyen d'améliorer les apprentissages des élèves, et qu'à ce titre, elle a ouvert un chantier, encore à développer. L'approfondissement critique de cette approche paraît nécessaire compte tenu de ses enjeux : 1° elle a «résolument placé la mobilisation des savoirs au centre des préoccupations de l'école», 2° elle «a permis à notre système scolaire de disposer, pour la première fois, de définitions standardisées des niveaux d'études attendus aux différents paliers de la scolarité obligatoire», 3° elle a «mis en route [...] un processus salutaire que l'on pourrait qualifier de "dédisciplinarisation" de l'école obligatoire» (Romainville, 2006, 26).

La conclusion se doit donc d'être aussi balancée que le bilan qui la précède : si l'un des objectifs de l'école est de former de meilleurs lecteurs et de meilleurs amateurs de littérature, il semble indispensable à la fois de proposer aux élèves des tâches complexes et de ne pas limiter l'enseignement de la lecture et de la littérature à la visée de «compétences». Car accéder à la littérature, ce n'est pas seulement devenir un interprète performant : c'est aussi vivre des expériences et acquérir des savoirs qui nourrissent l'imaginaire et aident à mettre le monde et la vie en perspective.

Jean-Louis DUFAYS

DUFAYS, Jean-Louis, «Les textes du lecteur en situation scolaire», dans *Textes de lecteurs en formation*, eds C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade, Berne, Peter Lang, 2011 (ThéoCrit'), p. 6-14; DUFAYS, Jean-Louis, «Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des «compétences»?», dans *Pratiques*, n° 149-150, 2011, *Didactique du français* – 2. *Problèmes, objets et méthodes*, p. 227-248; ROMAINVILLE, Marc, «Les implications didactiques de l'approche par compétences», dans *Enjeux*, n° 51, 2001; ROMAINVILLE, Marc, «L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on?», dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 439, 2006; ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel & HATEM, Rolande, *Travail par compétences et socle commun*, Scérén – CRDP d'Amiens, 2009 (Repères pour agir).

Mots-clés : Évaluation – Lecture – Littérature – Performance – Situation problème