

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.



années 80, où les approches techniques sont assez largement privilégiées par les instructions officielles, le répertoire scolaire accorde une large place à une « littérature sociale », à 325 000 francs (Vailland, 1955), à *Élise ou la vraie vie* (Etcherelli, 1967) ou aux *Petits enfants du siècle* (Rocheffort, 1961), que remplaceront bientôt *Un long dimanche de fiançailles* (Japrisot, 1991), les œuvres de Daniel Pennac ou *La Mort du roi Tsongor* (Gaudé, 2002), prix Goncourt des lycéens 2002.

La place prise par le roman est liée à l'affirmation d'un plaisir de lire nettement revendiqué pour les élèves comme forme première de défense de la lecture, même si les sociologues reconnaissent une résistance des adolescents face à un loisir qui isole un temps ces derniers de leurs camarades. Mais le choix des corpus est aussi étroitement lié aux savoirs et aux compétences attendus ou visés. L'ouvrage de J.-P. Goldenstein (1980) propose un itinéraire qui va de *Nouveau roman, lectures nouvelles à Romans anciens, nouvelles lectures* : la construction d'une compétence et d'un regard critiques sur les « illusions de la représentation » guidant la démarche de l'auteur. *L'introduction à l'analyse du roman* (Reuter, 1991) accorde une place prépondérante à la narratologie et à la sémiologie du récit (la représentation du temps et de l'espace, les structures actantielles, etc.), tandis qu'une partie « Roman et société » ne compte pas plus de quatre pages, et qu'une dizaine de pages sont consacrées aux *savoirs* et aux *valeurs* en jeu dans un roman. La *Poétique du roman* de V. Jouve (1997) ne propose pas un dispositif très différent, le « corps », le « cœur » et le « discours » du roman concernent respectivement les structures, l'histoire et l'énonciation romanesques. Deux chapitres conséquents abordent la question du hors-texte (les « empreintes du moi » et celles de « l'histoire ») et celle du lecteur décrit comme réalisant une performance (l'acte de lecture) grâce à une compétence (« l'ensemble des savoirs nécessaires à la compréhension du récit »). C'est la mise en œuvre de cette compétence que proposait un ouvrage fondateur d'A. Viala et M.-P. Schmitt (1982) suggérant six démarches de lecture plurielle : trois interrogeaient les *structures* narratologiques, dramatiques ou actantielles, une autre la *psychologie*, une cinquième la *sociologie* du monde représenté, une dernière nécessitant des observations sur le style ou la mise en mot.

Ces ouvrages sont représentatifs des conceptions didactiques des années 80 à 2000 : formalisme des pratiques de lecture, segmentation des apprentissages, addition de savoirs spécifiques et de connaissances périphériques (concernant l'histoire littéraire, la vie de l'auteur, les contextes...). On peut se demander si ces travaux d'analyse sont les conditions « nécessaires à la compréhension du récit » ou s'il n'existe pas plutôt des degrés de

compréhension sur lesquels une didactique du roman pourrait s'appuyer. Plusieurs principes ont été développés pour aider à la construction de lecteurs de roman autonomes et pour éviter une formalisation hâtive comme l'imposition d'interprétations savantes prématurées : les *réseaux* (Tauveron, 2002) ou *groupements de textes* (intégraux ou par extraits, Jordy, 1991) qui permettent aux lecteurs de faire des rapprochements et de formuler des hypothèses ; l'investissement dans *des écrits personnels* qui favorisent l'expression d'images, d'émotions, de fantasmes, de références ou de jugements subjectifs (Rouxel et Langlade, 2004 ; Ahr et Joole, 2010 ; Mazauric *et alii*, 2011 ; Shawky-Milcent, 2016...) ; les *échanges approfondis entre pairs* qui suscitent discussions et controverses sur les significations, les valeurs aussi bien que sur les choix esthétiques adoptés par les auteurs (Terwagne *et alii*, 2002 ; Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008). Ainsi, c'est de façon spiralaire que peut se construire une véritable compétence de lecteur de romans : les savoirs textuels et contextuels sont sollicités par le débat, la vérification, le creusement permanent des réceptions divergentes du texte et du monde romanesques.

François QUET, Jean-François MASSOL

GOLDENSTEIN, Jean-Pierre, *Lire le Roman*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999 ; MARCOIN, Francis & TISON, Guillemette, « Le roman scolaire, entre littérature et pédagogie », dans *Cahier Robinson*, n° 29, Université d'Artois, 2011 ; RAIMOND, Marcel, *La crise du roman, des lendemains du naturalisme aux années 20*, Paris, J. Corti, 1966 ; REUTER, Yves, *Introduction à l'analyse du roman*, Paris, Bordas, 1991, rééd. Armand Colin, 2009 ; SAMOYAU, Tiphaine, *Excès du roman*, Paris, éd. M. Nadeau, 1999.

Mots-clés : Empathie fictionnelle – Littérature de jeunesse – Narratologie – Œuvre intégrale – Personnage – Plaisirs de lecture

STÉRÉOTYPE

Associée à des appellations diverses dont l'acception s'est spécialisée au fil du temps, la notion de stéréotype trouve son origine la plus lointaine dans celle de *τοπος κοινος* ou de *lieu commun* qui, dans l'Antiquité, désignait des catégories logiques ou des types d'arguments permettant de construire n'importe quel type de raisonnement. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, l'usage de conventions rhétoriques ou littéraires est considéré comme allant de soi et ne fait guère l'objet de polémiques : écrire, parler, penser reviennent à puiser des ingrédients dans la tradition et dans les lois des genres, et même si la succession des générations et des courants va déjà de pair avec des distinctions d'ordre esthétique et/ou

idéologique qui reviennent à rejeter des stéréotypes (Du Bellay se moque des lieux communs du pétrarquisme, Perrault stigmatise le conformisme des Anciens, Voltaire ironise sur l'idéalisme de certains conteurs et philosophes), l'écart ne constitue pas une valeur en soi. L'usage moderne (et critique) de la notion de stéréotype remonte au Romantisme, où les termes de poncif (1828), de cliché (1869) et de propos stéréotypé (le substantif *stéréotype* ne sera lexicalisé qu'en 1967, mais l'usage actuel du participe passé apparaît déjà chez Balzac) sont empruntés au langage de la gravure ou de la photographie pour nommer des associations de mots, des structures discursives ou des idées récurrentes, suspectées de faire obstacle aux valeurs de l'art et/ou de la vérité. Du côté de la littérature, des auteurs comme Baudelaire ou Flaubert feront ainsi du poncif ou de l'idée reçue le repoussoir majeur de leur esthétique.

Au cours du xx^e siècle, l'analyse critique des stéréotypes prend de l'ampleur dans le cadre d'une part de la critique littéraire (Schwob, Albalat, de Gourmont) et d'autre part des études relevant de la communication sociale (Lippmann, Asch, Allport). Si Paulhan prend la défense des « lieux communs » en arguant de l'impossibilité pour les écrivains de se couper de toute tradition (*Les fleurs de Tarbes*, 1941), il ne sera guère suivi par les nouveaux romanciers et par les tenants de la nouvelle critique qui développent une critique en règle des stéréotypes, désormais considérés comme les ennemis de toute pensée et de toute écriture dignes de ce nom. Pour R. Barthes, notamment, écrire, penser, reviennent à s'opposer au « fascisme » de la langue qui n'aurait de cesse de nous imposer ses associations de mots et d'idées préconçues (*Leçon*, 1978).

Il faudra attendre les travaux de M. Riffaterre (*La production du texte*, 1979), de R. Amossy (*Les discours du cliché*, 1982, *Les idées reçues*, 1991), de J.-L. Dufays (*Stéréotype et lecture*, 1994/2010) et de J.-P. Leyens, V. Yzerbyt et G. Schadrone (*Stéréotypes et cognition sociale*, 1996) pour que la notion de stéréotype commence à faire l'objet d'une approche descriptive et compréhensive, fondée sur la diversité de ses usages plutôt que sur leur stigmatisation *a priori*. De même, en se fondant sur l'analyse institutionnelle de P. Bourdieu, C. Lafarge (*La valeur littéraire*, 1983) analyse les clichés comme des valeurs réifiées dont les acteurs symboliquement dominants se servent pour stigmatiser les acteurs dominés alors qu'ils ne manquent pas pour leur part de promouvoir leurs propres clichés. Enfin, Castillo Durante (*Du stéréotype à la littérature*, 1994) distingue le cliché, simple « unité d'emprunt », du stéréotype, qu'il considère comme un modélisateur des discours en général, et partant comme une condition de manifestation de la littérarité.

Synthétisant ces différentes approches, J.-L. Dufays définit le stéréotype comme une structure verbale, thématique, narrative, discursive, actionnelle ou idéologique caractérisée par sa récurrence, son semi-figement, son absence d'origine précise, son ancrage durable dans la mémoire collective, l'automatisme de son emploi, son caractère général, applicable à un grand nombre de situations, la réversibilité de ses valeurs et le caractère fréquemment polémique de son emploi. Pour cet auteur, le stéréotype est à la fois une composante inaliénable de toute production littéraire et le révélateur des régimes d'écriture et de lecture dont elle fait l'objet.

Fortement influencés par la nouvelle critique et par l'analyse idéologique, les premiers travaux qui fonderont la didactique de la littérature dans les années 1970 développent une approche négative de la notion de stéréotype (cf. *l'Anti-manuel de français* de Duneton et Pagliano, 1978, et les analyses critiques des manuels scolaires publiées dans la revue *Pratiques*). Dès 1982 cependant, A. Béguin, dans *Lire-écriture*, s'appuie sur M. Riffaterre pour proposer une approche didactique du rôle des lieux communs dans la lecture. Ses travaux seront prolongés par un numéro de la revue *Recherches* (1989), puis relayés et amplifiés par J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (1996) et par J.-L. Dufays (1991, 1993, 2000, 2001, 2006), qui consacre divers articles à cette question. Désormais le stéréotype ne sert plus à stigmatiser des faits d'écriture, de création ou de pensée mais à étudier les ressources et les postures du lecteur. À la lecture participative ou du premier degré, fondée sur l'acceptation des stéréotypes proposés par le texte, s'oppose ainsi la lecture distanciée ou du deuxième degré, fondée sur leur analyse critique. Didactiquement, rien n'oblige cependant à s'en tenir à cette dichotomie, l'observation des pratiques scolaires réelles attestant la prégnance et la fécondité d'une lecture du troisième degré (assimilable à la conception picardienne de la « lecture littéraire »), qui joue alternativement sur l'acceptation et sur la mise à distance des stéréotypes. Parallèlement, B. Kervyn et J.-L. Dufays (2008, 2010) s'intéressent à la manière dont la notion de stéréotypie – et, au-delà d'elle, les phénomènes de stéréotypie – est comprise et employée comme outil pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture tant littéraire que fonctionnelle, notamment à l'école primaire.

Si elle a donné lieu à d'importants développements théoriques et didactiques, et si elle connaît une fortune importante dans le domaine de la didactique de l'interculturel où elle sert notamment d'outil pour l'analyse des représentations (Dufays, 1997), la notion de stéréotype reste aujourd'hui peu exploitée dans les travaux de la didactique de la littérature en dehors des quelques auteurs qui en ont fait l'un des objets majeurs de leurs

recherches. La cause en est sans doute la valeur négative qui lui reste associée, et partant la difficulté de l'utiliser comme un outil descriptif à part entière. Le recours à des notions moins marquées axiologiquement comme idiomatisme, thème, isotopie, structure narrative, argument, idéologème, empêche cependant, à l'inverse, de rendre compte du caractère problématique de ces phénomènes et partant de les saisir dans leur complexité.

Dans les faits, lorsqu'il est employé, le mot «stéréotype» continue trop souvent à ne désigner qu'un seul niveau du discours – l'*elocutio*, la *dispositio* ou l'*inventio* –, ou à n'être appliqué qu'à l'analyse de l'écriture, au détriment de celle des lectures. À ce propos, sans doute le succès actuel de la notion de «sujet» scripteur ou lecteur, par le privilège qu'elle accorde aux aspects individuels de la production et de la réception littéraire, ne favorise-t-il pas la prise en compte de ce que les écritures et de lectures ont de commun, en particulier dans un contexte tout entier dominé par la «forme scolaire». À l'inverse, si la notion de stéréotype a un avenir en didactique, c'est bien dans l'attention à l'ancrage permanent des productions et des réceptions des élèves dans une communauté discursive (Bernié, 2002) et interprétative (Fish, 2007) qui à la fois les alimente et les oriente.

Jean-Louis DUFAYS, Bernadette KERVYN

AMOSSY, Ruth & HERSCHBERG-PIERROT, Anne, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan, 1997, coll. «128»; DUFAYS, Jean-Louis, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010 [1^{re} éd. : Mardaga, 1994]; DUFAYS, Jean-Louis, «Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique», dans *Études de linguistique appliquée*, 107, 1997, p. 315-328; DUFAYS, Jean-Louis & KERVYN, Bernadette, «Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire», dans *Éducation et didactique*, vol. 4, 1, 2010, p. 53-80; KERVYN, Bernadette, *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2008.
Mots-clés : Analyse idéologique – Distanciation – Écriture – Lecture – Lecture littéraire – Participation

STYLE

Depuis l'étymologie latine du mot *stilus* – «poinçon servant à écrire» –, la notion de *style*, lorsqu'elle est utilisée dans les classes, renvoie à une manière d'écrire perçue, à la lecture, comme *marquée* : c'est, encore pour les dictionnaires du XIX^e siècle, une manière de *bien* écrire, mais déjà un processus de singularisation («le style de Flaubert»)

ou, au contraire, d'inscription au sein de normes et codes collectifs propres à une période («style classique»), à un mouvement («style romantique») ou à un genre («style romanesque»). Programmes et pratiques des enseignants du secondaire se ressentent de cette labilité définitionnelle : notion utilisée dans la lecture des textes, le style se trouve très souvent articulé avec l'enseignement de la langue française, mais la notion est peu utile pour l'apprentissage de la composition et la rédaction des textes, dans la mesure où se trouve essentiellement visée une maîtrise de l'expression commune.

La notion est d'abord rhétorique, et le style relève traditionnellement de l'*elocutio* : reflétant, à l'origine, des qualités morales (Hermogène), il se décline rapidement en trois espèces (style bas, style moyen, style élevé) reposant sur une série de procédés (tournures et mots) caractéristiques de tel ou tel niveau de langue (*Rhétorique à Herennius*). Dans son *Orateur*, Cicéron postule une adéquation entre, d'une part, le choix des mots (*elocutio*) et des idées (*inventio*) et, d'autre part, le sujet dont on traite, l'orateur et son auditoire. Cet idéal de convenance, étendu entre personnages, cadre choisi, objets évoqués et manière de dire, gouverne la médiévale «roue de Virgile» où les éléments, thématiques comme langagiers, des *Bucoliques*, des *Géorgiques* et de l'*Énéide* sont respectivement associés aux trois styles traditionnels. Le devenir classique de la notion ne fera que reprendre ces trois catégories, auxquelles sont annexés divers registres (le tragique au style élevé, celui de la conversation au style moyen, le burlesque au style bas, etc.). Les styles en viennent ainsi à définir des genres d'écriture.

C'est par un contresens que la formule de Buffon, en 1753, selon laquelle «le style est l'homme même», ouvre à une conception plus singulière du style : choix des idées et agencement des mots seraient l'indice d'une personnalité. Cette vision expressive et individualisante du phénomène, reconnue aussi par l'idéalisme allemand, coïncide avec l'autonomisation du champ littéraire en France, acquise vers 1850, et l'assomption de l'auteur : le style devient la signature irréductible de ce dernier. Sans être, comme chez R. Barthes (1953), une réalité quasi physiologique, la notion se stabilise comme appropriation de la langue dans une visée fondamentalement esthétique (Lanson), ou comme «vision» (Proust). Le style bascule alors pleinement dans le domaine littéraire où lui est assigné un rôle herméneutique qui voisine pendant longtemps avec la production d'effets sur le lecteur, lesquels se trouvent définis comme plaisir ou jouissance (Lanson, Faguet, Des Granges, Herriot, Lagarde et Michard...). Ensemble de valeurs et d'idées reflété dans les mots, le style provoque