

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

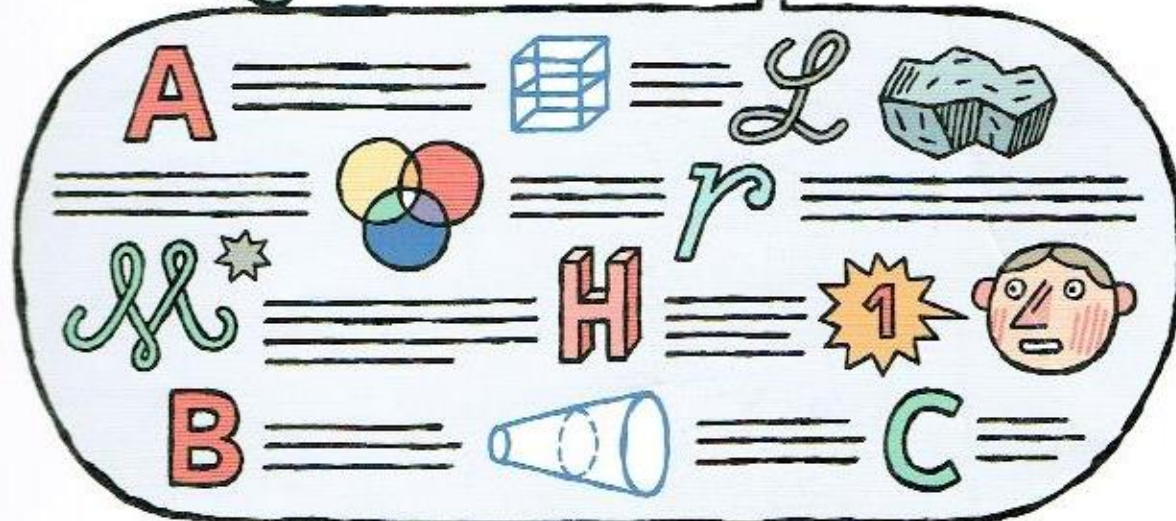
Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



DOSSIER

Maitrise de la langue

Compétence 1
du socle commun



ACTUALITÉS ÉDUCATIVES

DÉBATS 2012 :

Pour une école plus juste et plus efficace
12 mesures à court et moyen terme
L'Appel de Bobigny
L'éducation d'abord, l'orientation ensuite

PERSPECTIVES

FAITS ET IDÉES : Les écoles Freinet en Belgique
Les Cahiers pédagogiques, revue militante
LE LIVRE DU MOIS : La machine à trier.
Comment la France divise sa jeunesse

Enseigner la lecture littéraire, une affaire de compétences ?

Jean-Louis Dufays. Si l'enseignement de la littérature a toujours constitué une mission fondamentale de l'école obligatoire, il est confronté, depuis une quinzaine d'années, à une double influence : l'une qui tient à la notion de lecture littéraire, l'autre qui est liée à l'approche par compétences. Quelles articulations possibles entre les deux ?

La lecture littéraire occupe aujourd'hui une place centrale dans divers programmes scolaires, en particulier ceux de l'école primaire en France et ceux de l'enseignement secondaire en Belgique. Au-delà des différentes approches dont elle a fait l'objet tant chez les théoriciens de la littérature que chez les didacticiens, on peut la caractériser comme une conception « riche » de la lecture, qui vise à concilier les droits du texte et ceux du lecteur, en suscitant chez ce dernier une diversité d'opérations complémentaires. Dans le modèle que j'en ai proposé, la lecture littéraire est un va-et-vient concerté entre des attitudes de participation aux référents du texte et

des attitudes de distanciation analytique et critique. Contrairement aux auteurs qui la présentent comme une activité « lettrée » centrée seulement sur l'analyse, je la conçois comme une optimisation des mouvements dialectiques à l'œuvre dans toute lecture.

GOUT DE LIRE, CONNAISSANCES ET HYPOTHÈSES

Dans cette perspective, enseigner la lecture littéraire revient à susciter différentes opérations de lecture effectives des élèves, et ce, quel que soit leur âge : de la première année primaire jusqu'à la fin du secondaire, il s'agit, d'une part, de susciter le goût de lire en favorisant l'expé-

rience fondamentale de l'immersion fictionnelle et, d'autre part, d'exercer à mobiliser des connaissances et à construire des hypothèses interprétatives cohérentes. Corollairement, le lecteur est ainsi incité à évaluer le texte comme un espace de tensions, en étant attentif tour à tour à sa part d'unité et à sa part de polysémie, à sa part de conformité et à sa part de subversion, à sa part de vérité et à sa part de fiction.

Le succès de cette conception dialectique de la lecture tient à ses enjeux didactiques. Du côté de la participation, les enseignants ont tout intérêt à proposer à leurs élèves des activités comme le journal de lecture, la présentation de lectures « coups de cœur » ou la réécriture créative, qui favorisent le rapport affectif et imaginaire aux textes et l'appropriation subjective de la littérature. Et du côté de la distanciation, on perçoit bien l'importance de développer des activités d'analyse adaptées à la diversité et à la complexité des textes, de sensibiliser les élèves aux déterminations socioculturelles et institutionnelles, de susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire et sur les différentes approches qu'il permet, tout en transmettant des références culturelles nécessaires à son intelligence historique⁽¹⁾.

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

L'approche par compétences, quant à elle, a déferlé depuis la fin du XX^e siècle dans bon nombre de systèmes éducatifs, 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



¹ Ces différentes activités sont développées et illustrées dans la quatrième partie du livre *Pour une lecture littéraire*, que j'ai publié avec Louis Gernier et Dominique Leduc (Éditions De Boeck, 2005).

d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches^[2], c'est promouvoir une nouvelle conception de l'apprentissage. Tout d'abord, parce que 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^[3]. Nouvelle conception de l'apprentissage encore, puisque 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. Enfin, 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.

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 problèmes ». 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. Voici, par exemple, quatre tâches problèmes préconisées par un programme destiné aux élèves de quatorze à dix-sept ans :

- « présenter oralement, aux élèves de sa classe, un avis argumenté sur un récit » ;
- « classer diverses espèces de récits et défendre oralement son classement » ;

- « énoncer, par écrit, à destination du professeur, ou oralement, à destination de l'ensemble de la classe, une comparaison portant sur deux ou plusieurs œuvres ou productions culturelles traitant soit de sujets identiques ou voisins, soit de sujets radicalement différents » ;
- « présenter oralement un essai au professeur ou aux élèves de sa classe^[4] ».

Un autre programme belge^[5] 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 récit, rédaction d'un journal personnel, etc.) 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 lecture

L'approche par compétences est sujette à interprétations et n'impose pas en soi une logique unique aux systèmes éducatifs.

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

CINQ CONSTATS

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.

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^[6] » 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, etc.

D'autre part, 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, où la connaissance des courants, des genres, des auteurs, des œuvres apparaît en partie comme un objectif éducatif en soi et non comme une simple ressource destinée à servir la réalisation de tâches.

Ensuite, 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 ?

On peut avancer également que 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.

Enfin, 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 en tant qu'activité ■■■

2 Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Bruxelles, Cabinet de la ministre de l'Éducation, 1997, article 5.

3 Cf. Marc Romainville, « Les implications didactiques de l'approche par compétences », *Enjeux*, n° 51, 2001.

4 Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire général et technique de transition deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*, Éditions NGEPS, 2000.

5 *Programme français troisième degré humanités générales et technologiques*, Éditions Fésac, 2000.

6 Jean-Louis Dufays, « Les textes du lecteur en situation scolaire », in Catherine Mazzuric, Marie-José Fourtanier & Gérard Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Éditions Peter Lang, 2011 (*ThéoCrit*), p. 6-14.

2. Clarifier l'acte de lire

■■■ dialectique, et, d'autre part, à des seuils de complexité progressifs qui incitent les élèves à devenir plus compétents d'année en année.

**AU-DELÀ
DES COMPÉTENCES**

Ces remarques ne visent pas à rejeter l'approche par compétences, mais à souligner qu'elle 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 largement à développer. L'approfondissement critique de cette approche paraît d'autant plus nécessaire qu'elle comporte des enjeux non négligeables. Comme l'a souligné Marc Romainville, elle a « *résolument placé la mobilisation des savoirs au centre des préoccupations de l'école* », 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* » et elle a « *mis en route [...] un processus salutaire que l'on pourrait qualifier de "dédisciplinarisation" de l'école obligatoire*⁷⁾ ».

La conclusion se doit dès lors 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 notre imaginaire et nous aident à mettre le monde et notre vie en perspective. ■

JEAN-LOUIS DUFAYS

Université catholique de Louvain
larchois - Cripedis

7 Marc Romainville, « L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 439, 2006.

Cet article est le résumé d'un texte publié par l'auteur dans le n° 149-150 de la revue *Pratiques* (2011) sous le titre « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des compétences ? ». Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Éditions Peter Lang, 2010 (ThéoCrit') (1^{re} édition : Mardaga, 1994).