

Former des enseignants en littérature à l'heure des « compétences » : vers un curriculum actualisé

Jean-Louis Dufays

UCL / CRIPEDIS / CEDILL

Ouverture

Si la formation des enseignants a fait l'objet au cours des dernières décennies de nombreuses recherches de nature pédagogique¹, qui ont permis de produire des analyses fines sur la professionnalisation des enseignants, leur construction identitaire, les dispositifs de formation (initiale et continuée), la diversité des contextes ou les profils des acteurs, on ne dispose guère, jusqu'à ce jour, de recherches sur les aspects didactiques de cette formation. Pourtant, comme l'a indiqué Shulman (1986/2007), les connaissances relatives aux contenus de la discipline enseignée, aux processus de leur acquisition et à leur progression curriculaire sont à la fois distinctes des compétences pédagogiques et prioritaires par rapport à elles. Développer des recherches sur la formation didactique des enseignants est donc une tâche essentielle pour des didacticiens d'une discipline. Quels sont les savoirs, les outils et les démarches propres à la discipline utilisés pour former les enseignants et quels effets produisent-ils ? Et de quels autres savoirs, outils et démarches paraissent-ils avoir besoin ? Poser ces questions n'est pas seulement utile pour permettre aux formateurs de partager leurs pratiques professionnelles : cela contribue, plus fondamentalement, à faire progresser la réflexion sur ce qui constitue le noyau même de la discipline concernée et à fédérer ses acteurs au sein d'une réelle communauté scientifique. C'est dire si le colloque qui sert de contexte à la présente contribution présente un caractère stratégique.

Cependant, la réflexion sur la formation didactique des enseignants se heurte d'emblée à une difficulté méthodologique : la plupart des didacticiens étant à la fois chercheurs et formateurs, sont-ils les mieux placés pour mettre à distance cette formation dont ils sont les acteurs ? Corollairement, au sein même de la formation, comment faire pour articuler recherche et

¹ Voir en particulier Tardif, Lessard & Clermond (1998) ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (1996) ; Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay (2008).

formation ? Ces deux champs d'activités sont antinomiques tant par leurs finalités que par leurs temporalités, puisque, si former relève toujours en partie d'une action à court ou moyen terme, chercher, à l'inverse, participe par essence d'une réflexion à long terme. Cette difficulté ne peut pourtant pas occulter une double nécessité : d'une part, la recherche en éducation ne peut se permettre d'être déconnectée des nécessités de la formation – il y va de sa pertinence sociale –, de l'autre, la formation des enseignants ne peut se permettre d'être coupée des questions et des acquis de la recherche – il y va de sa validité scientifique.

Fort de cette conviction, dans le cadre de cette intervention, je me limiterai à aborder un problème : celui des difficultés et des besoins que rencontre la formation des enseignants de littérature dans le contexte actuellement dominant de l'approche par compétences. Après avoir soumis cette situation à un examen critique, je tenterai de formuler quelques propositions visant à favoriser la mise en œuvre d'un curriculum actualisé de la formation littéraire.

1. Formation des enseignants de littérature et approche par compétences

Cela fait aujourd'hui une quinzaine d'années que la notion de compétence a été implantée peu ou prou dans les systèmes éducatifs de la majorité des pays francophones et qu'elle a entraîné une transformation substantielle des programmes d'enseignement et de formation.

1.1. Une nouvelle conception de l'enseignement de la littérature

Pour rappel, la compétence est généralement définie comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »². Il en résulte qu'évaluer une compétence revient à vérifier si l'élève peut accomplir des tâches qui attestent de sa maîtrise. Mais quelles sont les caractéristiques d'une telle tâche ? Selon les experts de la notion (voir notamment Roegiers, 2000 et Perrenoud, 2000), celle-ci doit être à la fois globale, complexe, « porteuse de sens », « significative » (par son ancrage dans le quotidien, sa dimension épistémologique, sa dimension de plaisir...) et partiellement inédite.

² C'est du moins ainsi que la définissait le Décret « Missions », qui fut édicté en Belgique en 1997. Cf. *Mon école, comme je la veux ! Ses missions. Mes droits et mes devoirs. 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, p.5, article 5.

À mesure que la notion de compétence est implantée dans les systèmes éducatifs, on assiste à une nouvelle donne didactique. En particulier, l'approche par compétences présente un impact considérable sur les objets de la (sous) discipline « littérature » par la priorité qu'elle incite à accorder aux productions écrites et orales (notes critiques, journaux de lecture...) témoignant du « texte du lecteur » de l'élève (Dufays, 2011). Parallèlement, par l'accent qu'elle met sur la réalisation de projets et de productions professionnelles (comme des séquences didactiques, des rapports de recherche, des portfolios...), cette approche influence significativement les dispositifs de formation des enseignants de littérature.

Ce succès ne va pas sans poser question. Jusqu'où va la validité de l'approche par compétences ? N'est-elle pas trop exclusive quand elle concerne un domaine aussi complexe que la littérature ? En particulier, quelle place laisse-t-elle à l'apprentissage et à l'évaluation des savoirs dont elle appelle la mobilisation ?

Pour analyser le problème, il est d'abord utile de rappeler que l'approche par compétences s'est développée par opposition à l'approche qualifiée de « transmissive », qui accorde la priorité à l'acquisition d'expériences et de savoirs de référence. Les compétences, elles, privilégient avant tout les productions, les performances jugées « utiles » pour les élèves. Or, quand elle ne se limite pas à perpétuer des « savoirs morts » (notion polémique qui semble n'avoir été inventée que pour la caricaturer), l'approche transmissive s'allie aisément avec les logiques de la réflexion, de l'intériorisation et de l'appropriation à long terme. C'est moins le cas de la logique des compétences, qui est plutôt fondée sur l'action, sur l'extériorisation et sur l'efficacité à court ou moyen terme³. Le tableau qui suit résume bien cette opposition fondamentale.

Deux systèmes de valeurs en tension

<i>Les valeurs liées au développement des compétences</i>	<i>Les valeurs liées à la transmission des savoirs</i>
Priorité accordée aux productions, aux performances « utiles » et évaluables	Priorité accordée à l'acquisition d'expériences et de savoirs de référence
Logique de l'action, de l'extériorisation, de l'efficacité à court ou moyen terme	Logique de la réflexion, de l'intériorisation, de l'appropriation à long terme

3. L'insuffisance de l'approche par compétences en matière de réflexivité a notamment été pointée dans une étude récente de Marcel Crahay (2011).

Que donne l'approche par compétences appliquée à la lecture et à la littérature ? Elle incite à privilégier des tâches complexes comme la note critique, le journal de lecture, la présentation orale d'une recherche documentaire, la comparaison serrée de deux œuvres d'un même type ou genre (récits, pièces de théâtre, films, recueils de poèmes), ou encore le bilan réflexif, où l'élève mesure le chemin qu'il a parcouru entre le début et la fin d'un l'apprentissage.

La mise en œuvre de ces tâches présente cependant certaines limites. Leur complexité les rend souvent chronophages pour l'étudiant comme pour l'enseignant qui doit les évaluer. S'ajoute à cela la difficulté technique de trouver des situations ou des tâches-problèmes de la même « famille », puis de construire des outils appropriés pour les évaluer. Par ailleurs, parce qu'elle ne favorise pas la prise de distance, cette approche tend à limiter les contenus enseignés à leur valeur instrumentale. Qui plus est, comme l'admet Perrenoud lui-même, elle risque de léser les élèves les plus faibles :

« L'approche par compétence pourrait dans un premier temps mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève. Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre. Ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont besoin de savoir si c'est juste ou faux, et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir peur de l'approche par compétence » (Perrenoud, 2000).

J.-M. Rosier va dans le même sens lorsqu'il affirme :

« À long terme, cette nouvelle conception de l'évaluation en français, à base de culture praxéologique dont le fondement est le faire, la compétence en acte, amènera l'amenuisement des contrôles sur les connaissances déclaratives et les interrogations sur des savoirs de restitution ou prétendus tels comme l'étude de l'histoire littéraire. Cette réduction, il faut y prendre garde, ne profitera pas aux élèves en difficulté qui se rassurent dans le répétitif et avec des stratégies moins globales que l'évaluation formative ne prétend pas cerner. Soit, le développement des compétences est consubstantiel au cours de français, mais fallait-il pour cela mépriser les activités modestes du pas à pas et ne privilégier que la logique des compétences intégratives [...] ? » (Rosier, 2002 : 94-95)

Tout cela devrait, au minimum, mettre en garde l'enseignant tenté de foncer tête baissée dans cette logique instrumentale. En même temps, il faut reconnaître que les compétences ne manquent pas d'atouts pour accroître la qualité de l'enseignement. Elles relèvent en effet d'un idéal politique qui pousse l'école à expliciter et à clarifier un tant soit peu son « contrat social » autour d'objectifs clairs, en ancrant ses apprentissages dans des « pratiques sociales de référence » porteuses de sens à priori pour les élèves. On peut aussi souligner le caractère

consistant, significatif et distinctif des tâches qu'elles incitent à réaliser. Enfin, la logique des compétences stimule sans doute l'école à ménager une progression plus cohérente des apprentissages.

Dans certains programmes⁴, on assiste d'ailleurs à un alliage fécond entre approche par compétences et construction de séquences didactiques. En l'occurrence, le modèle de la séquence mis au point par les didacticiens de l'université de Genève distingue trois temps successifs :

- un premier temps consacré à une production initiale, qui amène l'élève à contextualiser d'emblée la compétence qu'il aura à développer mais en même à se rendre compte de la nécessité pour bien la maîtriser d'acquérir certains savoirs, savoir-faire ou savoir-être ;
- un deuxième temps consacré à des ateliers de structuration décontextualisés, c'est-à-dire à des activités d'apprentissage variées (cours magistraux, travaux individuels ou de groupes, exercices...) visant à faire acquérir lesdits savoir et savoir-faire ;
- et un troisième temps consacré à la recontextualisation et au réinvestissement de ces connaissances au sein d'une nouvelle production globale proche de la production initiale, mais cette fois enrichie par le transfert de tout ce qui aura été appris et exercé.

Le rapport entre l'approche par compétences et la séquence didactique ne va cependant pas de soi, car, pour ses concepteurs genevois, l'apprentissage qui résulte de la séquence ne se confond pas avec la compétence, qui fait par ailleurs chez eux l'objet de nombreuses critiques (Dolz & Ollagnier, 2000).

1.2. Et dans la formation ?

Qu'on y adhère pleinement ou non, et qu'on l'associe ou non à la séquence en trois temps, il semble clair que la logique des compétences est aujourd'hui largement prescrite dans la pratique enseignante. Cette approche apparaît dès lors comme un thème de réflexion inéluctable pour la formation des enseignants, puisqu'elle intervient ici à un double niveau : comme objet de travail d'abord, dans la mesure où former les enseignants consiste notamment à les initier à la mettre en œuvre ; comme moyen ensuite, dans la mesure où le principe d'isomorphisme incite à appliquer cette approche aux modalités de la formation elle-même.

4. C'est le cas par exemple du programme du 3^e degré des Humanités générales et technologiques édicté en 2000 par la Fédération de l'enseignement catholique (Fésec) de la Communauté française de Belgique.

À titre d'exemple, voici comment je tente d'appliquer ce principe dans mon propre travail de formateur dans le cadre du master en langues et littératures françaises et romanes à finalité didactique à l'Université catholique de Louvain. Les étudiants concernés par cette formation suivent deux cours centrés sur la didactique disciplinaire : l'un, intitulé « Didactique du français langue première », comporte 75 h dont 15 portent sur la didactique de la lecture et de la littérature ; l'autre, intitulé « Théorie et analyse des pratiques d'enseignement du français », comporte 30 h, dont 6 sont consacrées à l'épistémologie de l'enseignement de la lecture et de la littérature. En parallèle, ces mêmes étudiants effectuent 60 h de stages d'observation et d'enseignement, dont la majorité (environ 75 %) portent sur des questions de littérature. À cela s'ajoute pour eux la possibilité de réaliser un mémoire en didactique du français et de suivre un séminaire de méthodologie de la recherche ainsi que trois cours à option en didactique.

Le dispositif des deux cours est le suivant. Chaque séance porte sur un thème précis, qui peut être soit une question pratique du cours de français (comment concevoir un cours ? comment évaluer ? à quels outils recourir ?), soit une matière d'enseignement (l'écriture, la lecture, l'oralité, la langue, la littérature, ou, plus précisément, la poésie, le récit de vie, etc.), soit une question épistémologique (comment s'est construit l'enseignement du français au fil du temps ? quels sont les débats de valeurs qui le traversent ? quelle conception de la culture est en jeu ?). Chaque séance fait alterner des moments de partage d'expériences ou de représentations et la transmission de contenus que les étudiants devront réinvestir pour réaliser leurs stages et les productions finales du cours. Pour le cours de Didactique du français langue première, ces productions consistent, pour l'une, dans la préparation d'une séquence didactique d'une dizaine d'heures, et pour l'autre, dans la réponse à deux questions-problèmes posées dans le cadre d'un examen oral. Pour le cours de Théorie et analyse des pratiques d'enseignement du français, l'étudiant est amené d'une part à présenter un exposé oral de synthèse sur une question qu'il a choisie et d'autre part à constituer un portfolio rassemblant les différents écrits de travail liés aux stages (préparations⁵, rapports, bilans réflexifs). Au terme des deux cours, ce sont donc pas moins de quatre productions d'une certaine ampleur que l'étudiant est appelé à réaliser en se basant essentiellement sur les ressources qui ont été fournies dans le cadre du cours.

⁵ Je me suis récemment attardé sur l'importance que revêt la réflexion sur les préparations de cours dans une formation à l'enseignement (cf. Dufays, 2013).

Je doute que ces dispositifs aient quoi que ce soit de révolutionnaire. Il me semble seulement qu'ils présentent une cohérence entre les productions visées et les moyens proposés, et qu'ils illustrent, au moins partiellement, la logique des compétences que les étudiants sont appelés à mettre en œuvre dans leurs stages.

Pour le reste, l'absence d'enquête sur les pratiques des formateurs ne permet guère de tenir des propos généraux sur la place de l'approche par compétences dans la formation. On peut tout au plus s'accorder sur le fait que cette approche n'a pas attendu d'être formalisée dans les programmes pour être pratiquée, et qu'en particulier, dans l'enseignement du français, elle était d'application depuis longtemps sous d'autres noms. Il faut aussi reconnaître l'intérêt qualitatif de cette démarche qui incite les étudiants à réaliser des tâches à la fois complexes et inédites, dans lesquelles les contenus enseignés apparaissent comme des ressources à mobiliser, et où tout converge vers une production finale « significative ».

En même temps, cette approche comporte les mêmes limites dans le cadre de la formation que dans le cadre de l'enseignement : d'une part, elle s'avère souvent chronophage pour le formateur, qui doit constamment penser ses dispositifs de formation en termes de tâches complexes ou de situations problèmes ; d'autre part, en soi, ce n'est pas elle qui valorise la maîtrise des contenus ni la réflexivité. Cela étant, même si, dans un cadre comme dans l'autre, il me semble indispensable de la compléter par d'autres démarches, les atouts de l'approche par compétences semblent plus concluants pour la formation que pour l'enseignement, dans la mesure où sa complexité correspond davantage aux besoins et aux possibilités de la pratique professionnelle d'adultes. Au moment de proposer des pistes d'action, ma position sera donc prudente et nuancée : à mon sens, il convient à la fois de tirer le meilleur parti des injonctions institutionnelles relatives aux compétences et d'inviter les formateurs à compléter, par leurs initiatives, ce que ce cadre prescrit peut avoir de limitatif eu égard à ce qu'ils perçoivent comme les nécessités de la formation.

2. Propositions pour un curriculum de formation littéraire actualisé

J'en viens ainsi au deuxième objectif de cette intervention : je voudrais tenter de mettre en évidence les types de savoirs et de pratiques que semble requérir aujourd'hui une « bonne » formation à l'enseignement de la littérature, et proposer par là des bases communes pour une progression curriculaire qui dépasserait les impasses liées à l'exclusivité des compétences.

Pour être complète, une telle réflexion devrait considérer au moins sept éléments : le format chronologique (quand ?), le lieu, le contexte et le niveau de chaque étape de la progression (où ?), les acteurs à mobiliser à cette fin (qui ?), les finalités à viser (pourquoi ?), les objets à produire (pour quoi faire ?), les contenus à enseigner (quoi, quelles ressources ?) et les méthodes à privilégier (comment ?). Dans le cadre de cette communication, je me limiterai à lancer quelques réflexions relatives aux quatre derniers points.

2.1. Pourquoi ? Des finalités à expliciter

En ce qui concerne les visées, il semble d'abord évident que la formation à l'enseignement littéraire constitue un levier fondamental pour développer la professionnalisation des futurs enseignants : c'est à travers elle qu'ils acquièrent les savoirs utiles – historiques, génériques, thématiques, théoriques, méthodologiques, pratiques... et didactiques – qui leur permettront d'enseigner la littérature. En même temps, cette formation joue aussi un rôle clé dans leur émancipation personnelle, car elle leur donne accès à un rapport complexe au langage et au monde, ainsi qu'à une meilleure réflexivité, et elle contribue aussi de manière décisive à la construction de leur identité culturelle, qui se transforme en profondeur par l'intégration de références et de savoirs de diverses sortes. Plus précisément, la formation doit permettre aux futurs enseignants de littérature d'accéder aux enjeux spécifiques de la lecture littéraire en tant que pratique dialectique, et à travers elle, d'entrer dans un rapport dialectique, pluriel, dense aux différents objets, concepts et approches qu'il est possible de mobiliser dans les classes.

2.2. Pour quoi faire ? Quelles productions évaluables ?

S'il s'agit ensuite de distinguer les types de productions que les étudiants devraient avoir à réaliser pendant leur formation, il me semble que cinq objets au moins mériteraient d'être privilégiés de manière complémentaire⁶.

En premier lieu, à l'évidence, *des séquences didactiques*, qui gagneraient à mettre en œuvre des consignes comme celles du travail en trois temps que j'ai évoquées plus haut : il s'agit que les étudiants apprennent à construire des scénarios didactiques pertinents, en les articulant avec la lecture de programmes, de manuels et de travaux de recherche existants.

⁶ On ne s'étonnera pas trop de voir que les pistes esquissées ici rejoignent mes propres pratiques de formateur, que j'ai évoquées plus haut pour illustrer la manière dont la formation pouvait mettre en œuvre la logique des compétences.

En deuxième lieu, de manière tout aussi évidente, on n'imagine pas de formation sans *un grand nombre de stages dans les classes*, qui doivent être l'occasion notamment de mettre en œuvre et en perspective – et ce dès la première année de la formation – une diversité de séquences, mais aussi, à travers elles, d'approches et de procédures, en cherchant à favoriser une réelle progression de ces activités tout au long du curriculum.

En parallèle avec les séquences et les stages, il me semble indispensable de confronter les étudiants à *un certain nombre de tâches-problèmes professionnelles*, qu'ils doivent pouvoir résoudre à résoudre au moyen des notions, des propositions et des cas qui leur ont été enseignés. Par exemple : comment mettre en place un apprentissage de l'oral dans une classe de 5^e technique peuplée de 30 élèves chahuteurs ? Lecture, littérature : même combat ? Comment évaluer l'écriture littéraire des élèves ? Ces questions, parmi d'autres, font partie de celles auxquelles un jeune enseignant devrait pouvoir commencer à répondre dès le terme de la première année de sa formation.

En quatrième lieu, les différentes productions précitées me semblent indissociables d'*une réflexion critique*, qu'il s'agirait de susciter d'une part « sur le terrain » et « en situation », notamment au moment des stages, mais aussi de manière plus formalisée, en invitant les étudiants à choisir et à développer plusieurs questions didactiques au sein d'un écrit réflexif (cf. Dufays & Thyryon, 2004) ou d'un bilan de savoir qui les amène à interroger le chemin qu'ils ont parcouru et les transformations qu'ils ont vécues à propos de ces questions depuis le début de leur formation.

Enfin, une formation digne de ce nom requiert sans nul doute que les étudiants soient incités à produire un travail de *recherche proprement dit*, qui les amène à faire le point sur un problème d'enseignement-apprentissage de leur discipline, à mener des enquêtes, à analyser des données, dans le cadre d'un travail de longue haleine comme le mémoire de fin d'études⁷.

2.3. Quoi ? Quels savoirs ?

Venons-en ensuite aux savoirs qu'il conviendrait de transmettre à travers la formation littéraire des enseignants. A l'instar de Shulman (1986/2007), je distinguerai trois types de connaissances : *disciplinaires*, *didactiques* et *curriculaires*, et j'ajouterai que, dans le cas de la

⁷ À titre d'exemple, actuellement, près de 30 % des étudiants qui se préparent à l'enseignement du français dans le cadre de leur master en langues et littératures française et romanes dans mon université choisissent de consacrer leur mémoire à une question de didactique du français.

formation des enseignants de littérature, celles-ci devraient porter non pas seulement sur « la littérature » de manière floue, mais sur deux objets qu'il s'agirait à la fois de distinguer et d'articuler, à savoir la lecture et l'écriture d'une part, et la littérature d'autre part.

(a) Des connaissances disciplinaires à actualiser

Même si, en principe, les connaissances disciplinaires devraient avoir déjà fait l'objet d'une initiation de base avant la phase professionnalisante de la formation, il semble indispensable de les actualiser et de les réinterroger au moment où les étudiants seront en situation de devoir les transposer et les réinvestir dans une perspective didactique. À ce propos, l'essentiel de ce qu'il leur faudra maîtriser consiste peut-être d'abord dans une connaissance étendue du champ littéraire et des tensions qui le traversent : courants, auteurs, œuvres, genres, concepts, distinction entre les différents champs de production (large / restreint) et les différentes approches (internes / externes), etc. Mais à mon sens, la (re)structuration critique de ces différents ensembles est un enjeu trop important pour être confiée à la seule responsabilité des spécialistes de « littérature pure » : parce qu'elle relève fondamentalement de la transposition didactique, elle incombe aussi, largement, au didacticien de la littérature.

En même temps, il me semble indispensable que la formation soit le lieu d'acquisition de « nouveaux » savoirs sur la lecture, qui sont pour le moment encore trop absents de la plupart des modules : je songe ici au modèle de la lecture littéraire comme processus dialectique (Picard, 1986 ; Jouve, 1993), mais aussi aux concepts de communauté interprétative (Fish, 2007), à ceux qui relèvent de la « nouvelle narratologie », comme la « tension narrative » (Baroni, 2007), à l'approche de la fiction comme « feintise ludique » (Schaeffer, 1999), ou encore aux notions de « sujet lecteur », de « textes du lecteur », de « bibliothèque intérieure (Rouxel et Langlad, 2004 ; Mazauric et al., 2011).

La formation doit aussi permettre aux étudiants d'être initiés aux démarches et aux notions qui sont aujourd'hui les plus mobilisées pour penser la littérature : l'approche institutionnelle du champ littéraire, les textes et les auteurs « prototypiques », les « nouveaux » genres (l'autofiction, la poésie sonore, la littérature informatique... mais aussi le slam, les mangas... cf. Rosier, 2011), les rapports texte/image, littérature/cinéma, la tension entre l'avant-garde et le sens commun sur les concepts clés d'auteur, de lecteur, de monde, de valeur, d'Histoire, de style... et de littérature (Compagnon, 1998), ou encore le concept de stéréotype et ses paradoxes (Dufays, 1994/2011).

(b) De « nouvelles » connaissances sur la didactique de la littérature

À côté des savoirs disciplinaires, les futurs enseignants de littérature ont tout intérêt à être initiés à un certain nombre de modalités de travail qui font la spécificité aujourd'hui de la didactique de la littérature. Parmi elles, je retiendrai d'abord ce que S. Aeby (2007) appelle les nouveaux « genres d'activité scolaires » liés à la littérature : le débat interprétatif (qui a fait l'objet récemment de deux thèses de doctorat, dues à A. Dias-Chiaruttini, 2010 et à P. Dupont, 2010), le cercle de lecture (auquel A. Lafontaine, S. Terwagne et S. Vanhulle, 2001, ont consacré un ouvrage), le journal de lecture dialogué (M. Lebrun, 1996, M. Hébert, 2010) ou encore la note critique (objet d'un ouvrage de la collection « Corome » publié par S. De Croix, O. Dezutter et D. Ledur, 2001).

Un autre savoir didactique important est celui qui concerne les « gestes professionnels » propres à l'enseignement de la littérature, lesquels concernent notamment l'analyse des difficultés de lecture (S. De Croix, 2010), l'étayage des écrits littéraires (Cl. Beucher, 2010) ou encore l'analyse du rapport des élèves à la lecture (J. Emery-Bruneau, 2010), et ces gestes gagneraient à être étudiés en lien avec des dispositifs adaptés à chaque niveau scolaire, comme ceux qui concernent l'exploitation de l'album pour la maternelle, ainsi qu'avec des activités « phares » et des pistes didactiques, qu'il s'agisse d'apprendre à mettre en œuvre à l'occasion de stages : c'est le cas par exemple de la lecture par dévoilement progressif ou de l'analyse collective d'un poème résistant...

(c) Des connaissances actualisées sur le curriculum

Enfin, pour être digne de ce nom, une formation initiale d'enseignants en didactique de la littérature se devrait aussi de transmettre aux étudiants une connaissance rigoureuse des prescrits officiels du pays ou de la région où ils enseignent : cette connaissance portera non seulement sur les compétences à enseigner, mais aussi sur les objets – c'est-à-dire les auteurs, les genres, les textes – qu'il s'agit de faire lire et produire. Enfin, il paraît indispensable de consacrer quelques séances de formation à la présentation des outils didactiques nécessaires à l'exercice du métier, en l'occurrence les manuels, les épreuves, les modèles, sans oublier les ressources informatiques.

2.4. Comment ? Des méthodes de formation à combiner

Après avoir envisagé les enjeux à viser, les productions à susciter et les savoirs à transmettre, que dire des modalités de cette transmission ? Je reprendrai ici à Shulman (1986/2007) sa typologie

des formes de savoirs qu'il s'agit de tresser pour la formation : former des enseignants de littérature revient en premier lieu à leur adresser des propositions (principes, maximes, normes), en deuxième lieu à travailler sur des cas (des prototypes, des précédents, des paraboles), et en troisième lieu à les aider à exercer des connaissances stratégiques, comme celle qui consiste à juger d'une situation et à pratiquer la réflexivité (notamment par l'écriture).

À côté de ces trois formes de savoirs, il s'agit bien sûr aussi d'amener les étudiants à réaliser un certain nombre de productions complexes relevant de la logique des compétences (cf. infra), mais sans se limiter à celles-ci : à la suite de Marcel Gauchet (2011), on ne peut en effet faire l'impasse sur la pérennité de la transmission des savoirs, pas plus qu'on ne peut ignorer la pertinence de certains « exercices » traditionnels ni la nécessité de l'interaction, de la réflexion critique et de la réflexivité.

Pour citer encore une fois un exemple tiré de ma propre pratique, je signalerai ici le dispositif des « fiches d'écho » : depuis cinq ans, à la fin de chaque séance de cours, je demande à mes étudiants de me remettre une fiche sur laquelle ils ont pu commenter d'une part l'un ou l'autre point du cours qui les a intéressés et /ou surpris, et d'autre part une ou deux question(s) et/ou réflexion(s) que cette séance leur suggère (en lien avec leur thème de recherche). La lecture attentive de ces fiches me permet à la fois de mesurer la « température » de mon auditoire, de réagir à leurs remarques et à leurs questions au début de la séance suivante et de réguler ainsi mon cours en permanence

3. En conclusion

Mon propos modeste dans le cadre de cette trop courte analyse était de mettre en évidence quelques apports et quelques limites de l'approche par compétences à la formation des enseignants et de tracer quelques pistes vers un programme de formation qui à la fois intègre cette approche et la complète. J'espère avoir montré à ce propos l'intérêt, voire la nécessité, qu'il y avait de « tresser » et de « doser » davantage la logique des compétences d'une part avec celle d'une certaine transmission de savoirs (qui ne sont pas seulement des « ressources » utiles pour accomplir de tâche complexes) et d'autre part avec la stimulation de l'analyse critique, des interactions et de la réflexivité.

À mes yeux, cette articulation d'enjeux qui jusqu'à présent ont été pensés de manière disjointe – dans le cadre de conceptions éducatives indépendantes, voire concurrentes –, constitue un défi

majeur pour la formation des enseignants de littérature en ce début de XXI^e siècle. À l'heure où, dans les pays francophones, cette formation est confrontée à une « crise » sans précédent qui touche à la fois ses conditions de travail institutionnelles et son recrutement, je pense qu'il est devenu vital de la repenser en l'inscrivant sous l'égide de la pensée complexe chère à Edgar Morin. Ce qui implique de l'ancrer résolument dans une appréhension dialectique du rapport au monde, au langage et aux autres.

Jean-Louis Dufays

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

Bibliographie

- AEBY DAGHE, S., « Quels sont les genres d'activités scolaires effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture / littérature ? Lire *Candide* et *Le Cri de la Mouette* », DUFAYS J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », p. 393-404.
- BARONI, R., *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*, Paris, Seuil, 2007, coll. « Poétique ».
- BEUCHER Cl., *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges*, thèse inédite soutenue à l'IUFM de Toulouse le 18 octobre 2010.
- COMPAGNON A., *Le démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998, coll. « La couleur des idées ».
- CRAHAY M., « Dans quelle mesure les curriculums prennent-ils en compte ce que l'on sait des apprentissages scolaires ? », DE KESEL M., DUFAYS J.-L. & al. (dir.), *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2011, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique ».
- DE CROIX S., *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire. Une recherche-action en didactique de la lecture littéraire*, thèse inédite soutenue à l'Université catholique de Louvain le 8 février 2010.
- DE CROIX S., DEZUTTER O. & LEDUR D., « La note critique », DOLZ J., NOVERRAZ M. & SCHNEUWLY B. (dir.), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour*

l'écrit. Volume IV – 7^e/8^e/9^e, Bruxelles, De Boeck / Corome, 2001.

- DIAS-CHIARUTTINI A., *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, thèse inédite soutenue à l'Université Lille 3 le 8 février 2010.
- DOLZ J. & OLLAGNIER E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2000, coll. « Raisons Éducatives ».
- DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, 2011 (1^{re} éd. : Liège, Mardaga, 1994), coll. « ThéoCrit' ».
- DUFAYS J.-L., « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? », *Pratiques*, n° 149-150, *Didactique du français* 2, 2011, p. 227-248.
- DUFAYS J.-L., « Les textes du lecteur en situation scolaire », MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J. & LANGLADE G. (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, coll. « ThéoCrit' », p. 19-32.
- DUFAYS J.-L., « Préparer, planifier. Une question clé pour la recherche et pour la formation en didactique des disciplines », in BOUHON M., DE KESEL M., DUFAYS J.-L. et PLUMAT J. (dir.), *La planification des apprentissages. Comment les enseignants des différentes disciplines programment-ils et préparent-ils leurs cours ?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2013, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique », pp. 9-12.
- DUFAYS J.-L. & THYRION Fr. (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2004, coll. « Recherches en formation des enseignants et en didactique ».
- DUPONT P., *Le débat interprétatif, mondes langagiers et organisateurs de la pratique enseignante, spécificités et gestion des interactions verbales dans le domaine de l'interprétation de textes littéraires et apprentissages à l'école primaire au cycle 3*, thèse inédite soutenue à l'Université de Toulouse-Le Mirail en 2010.
- EMERY-BRUNEAU J., *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*, thèse inédite soutenue à l'Université Laval (Québec) le 20 août 2010.
- FISH S., *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, préface d'Y. Citton, traduit de l'anglais (américain) par É. Dobenesque, Les Prairies Ordinaires, 2007, coll. « Penser/Croiser ».
- GAUCHET M., « La question de la transmission », conférence organisée par le Collège européen de Philosophie Politique de la Culture de l'Éducation et de la Subjectivité, Bruxelles, le 19 février 2011, en ligne : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Etude/question_transmission_Marcel_Gauchet.pdf
- HÉBERT M., « Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ? », *Repères*, n° 42, 2010, p. 83-103.
- JOUVE V., *La lecture*, Paris, Hachette, 1993, coll. « Contours littéraires ».
- LAFONTAINE A., TERWAGNE S. & VANHULLE S., *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2001, coll. « Savoirs en pratique ».

- LEBRUN M., « Un instrument d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué », DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 272-281.
- MAZAURIC C., FORTANIER M.-J. & LANGLADE G. (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, coll. « ThéoCrit' ».
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.
- PERRENOUD Ph., « Construire des compétences », entretien recueilli par P. Gentile et R. Bencini [texte original paru en portugais dans Nova Escola (Brésil), 2000, p. 19-31], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html.
- PERRENOUD Ph., ALTET M., LESSARD Cl., PAQUAY L., *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck Université, 2008
- PICARD M., *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit, 1986, coll. « Critique ».
- ROEGIER X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, 2000, coll. « Pédagogies en développement ».
- ROSIER J.-M., *La didactique du français*, Paris, P.U.F., 2002, coll. « Que sais-je ? ».
- ROSIER J.-M., *Mauvais genres, mauvais lecteurs, mauvaises gens*, Bruxelles, éditions du Cerisier, 2011.
- ROUXEL A. et LANGLADE G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, P.U.R., 2004.
- SCHAEFFER J.-M., *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999, coll. « Poétique ».
- SHULMAN L. S., « Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement », *Éducation et didactique*, vol. 1, 1, 2007 (éd. anglaise originale : 1986), p. 95-114.
- TARDIF M., LESSARD Cl., & CLERMOND G. (dir.), *Formation des maitres et contextes sociaux. Perspectives internationales ?* Paris, PUF, 1998.