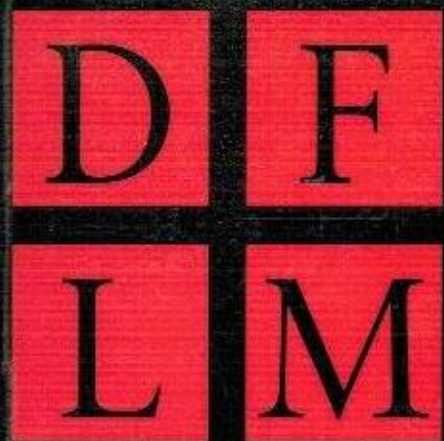




Association internationale pour le
développement de la recherche en
Didactique du Français Langue
Maternelle

**Actes du 7e colloque
Bruxelles - septembre 1998**

**D.F.L.M. :
QUELS SAVOIRS POUR QUELLES VALEURS ?**

Textes édités par

Georges LEGROS, Marie-Christine POLLET, Jean-Maurice ROSIER

avec la collaboration d'Evelyne GOTTO

Le pendule et la spirale. Le débat épistémologique et politique autour du « retour de la littérature » dans le champ didactique en Belgique francophone

Jean-Louis DUFAYS, Dominique LEDUR
CEDILL, U.C.L., Louvain-la-Neuve

1. L'évolution des savoirs et des valeurs assignés à la littérature depuis 1968

Longtemps, l'apprentissage de la lecture a été subordonné à celui de la littérature, lequel était lui-même mis au service de deux grandes valeurs : la promotion d'une morale humaniste à prétention universelle et le partage d'une culture commune. Survint le séisme socio-culturel de la fin des années 60, et arrivèrent Bourdieu et ses épigones, qui distillèrent dans le champ intellectuel une idée nouvelle et radicale : la littérature, en tant que corpus de savoirs constitués, était un savoir de classe dont l'enseignement ne servait qu'à accentuer la violence symbolique à l'égard des dominés, et qu'il s'agissait dès lors de désacraliser radicalement au bénéfice de la lecture et de l'écriture d'une multiplicité de textes et de discours. Ainsi commença, au cœur des années 70, l'ère de la lecture et la « crise » scolaire de la littérature.

Notre propos ici est d'analyser la manière dont cette relation entre lecture et littérature

a évolué depuis lors dans un champ institutionnel limité, celui de l'enseignement secondaire belge, en croisant quatre sources : le discours des didacticiens, les instructions officielles, les manuels et ce que l'on sait des pratiques enseignantes. Après avoir recoupé ces données, nous nous interrogerons sur l'interprétation qui peut être faite de l'évolution que nous aurons ainsi décrite.

1.1. Si l'on observe tout d'abord les ouvrages, les revues et les actes de colloques publiés depuis les années 70, deux temps distincts sont assez aisément repérables. Une première période, qui parcourt en gros les années 1970 et 80, se caractérise par le primat accordé à la lecture et la marginalisation de la littérature. Dans les ouvrages de Laurent et Fossion et de Dumortier et Plazane³ comme dans les

³ Cf. *Pour comprendre les lectures nouvelles*, De Boeck, 1978 et *Pour lire le récit*, De Boeck, 1980. Ces ouvrages font chorus avec les nombreux livres publiés en France ou au Québec à la même époque par E. Chameux, G. Vigner, A. Viala et M. Schmitt, A. Béguin, J.-M. Adam, J.-P. Goldenstein, Chr. Vandendorpe ou Fr. de Singly.

numéros de *Français 2000*, d'*Humanités chrétiennes* et d'*Enjeux* qui leur sont contemporains, les savoirs proprement littéraires disparaissent à peu près de la scène au bénéfice de savoirs techniques relevant des nouvelles sciences du texte et du langage. Du côté des valeurs, l'humanisme et l'édification morale cèdent le pas au sens de la relativité et à la tolérance des interprétations diverses, en même temps qu'aux vertus de la rigueur méthodique.

La deuxième période commence à la fin des années 80 : elle se caractérise par le retour en force dans les titres du mot « littérature », mais aussi par la diversification des points de vue qui sont posés sur le phénomène. Dans le double manuel d'*Histoire littéraire* de Dupont, Reuter et Rosier (1988 et 1990), le fait littéraire est assimilé avant tout à un fait *institutionnel* : l'étude interne des textes littéraires cède le pas à une analyse externe du contexte matériel de leur production et de leur réception, et la célébration implicite de la littérature fait place à sa problématisation explicite. D'autres déplacements apparaissent dans les vadémécums de la collection « Séquences » (éd. Didier Hatier), où la littérature est abordée par le biais des genres, et dans nos propres publications⁴, où nous invitons les enseignants à tresser différentes perspectives au sein d'une démarche dialectique, qu'à la suite de Michel Picard nous appelons la *lecture littéraire*. Le renouveau d'intérêt des didacticiens pour la littérature trouve sa confirmation dans deux numéros publiés en 1994 et 96 dans les revues *Enjeux* et

Français 2000, sous les titres *Corpus et lectures littéraires* et *Quelle littérature enseigner ?*⁵

1.2. Trois traits caractérisent les *instructions officielles* parues en Belgique depuis les années 60 par rapport à celles diffusées dans les autres pays francophones :

- 1° La rapidité avec laquelle elles intègrent les nouvelles tendances préconisées par les didacticiens ; par exemple, dès 1973, on y trouve les noms de Jakobson, de Barthes et de Genette.
- 2° La rupture implicite qu'elles maintiennent entre d'un côté les filières techniques et professionnelles et les premières années du secondaire, vouées surtout à la lecture fonctionnelle ou « de plaisir », et d'un autre côté la filière générale et les dernières années, consacrées davantage à l'étude de la littérature et à l'interprétation des textes.
- 3° Les évolutions propres aux réseaux « officiel » et « catholique » qui en Belgique se partagent chacun à peu près la moitié des écoles. Dans le premier, qui dépend du pouvoir politique, on est passé d'un discours ultrarénovateur méfiant envers la littérature (années 70, marquées par le pouvoir socialiste) à un discours de restauration (années 80, dominées par les libéraux), avant d'évoluer vers une position plus dialectique (années 90, marquées à nouveau par les socialistes). Dans le

⁴ Cf. surtout *Pour une lecture littéraire 1*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

⁵ *Enjeux* n° 32, 1994 et *Français 2000* n° 149-150, 1996.

réseau catholique, une première rupture a eu lieu dans les années 70, avec la proclamation de choix radicaux inspirés de la sémiologie, et une seconde, dans les années 90 avec la publication de nouveaux programmes plus axés sur les processus d'apprentissage et sur le décloisonnement des compétences lire/écrire et écouter/parler.

Aujourd'hui, les discours des deux réseaux tendent à converger. Un groupe de travail interrégional mandaté par le ministère de l'Éducation pour définir les « compétences terminales » de l'enseignement secondaire s'est ainsi accordé pour conférer une importance égale aux savoir-faire de lecture, d'écriture et d'oralité et aux « savoirs disciplinaires » relatifs notamment à la littérature.

1.3. Les deux temps qui scandent le discours des didacticiens et les instructions officielles se retrouvent clairement dans le discours des manuels.

Pendant les années 70 et 80, marquées par les manuels *Français 1, 2, 3, 4 et 5/6* (De Boeck-Duculot), le corpus s'élargit aux textes fonctionnels, à la paralittérature et au langage de l'image, les savoirs s'ouvrent aux méthodes d'analyse empruntées à la linguistique, à la narratologie et aux sciences humaines, et les valeurs à l'honneur sont le sens de la relativité et l'ouverture au pluriel du texte.

Moins homogènes, les années 90 voient se multiplier manuels et anthologies. Si *Français succès*, *Accès français*, *Carrefour* et *Mes compétences en français* se destinent aux élèves de 12 à 15 ans et se focalisent sur la

grammaire et la communication, *De cap en cap* et *Lectures pour toi* accordent une place importante à certains genres littéraires ou à la littérature de jeunesse. Mais le retour en force de la littérature est surtout visible dans le secondaire supérieur où, à côté du *Manuel d'histoire littéraire* et de la collection « Séquences », que nous avons déjà évoqués, *Textes en archipels* de M. Hambursin (De Boeck, 1990) se présente comme une vaste anthologie attentive aux « fondements littéraires » et aux textes d'aujourd'hui, discrète dans ses commentaires d'escorte, et qui donne la priorité à la fois à « une connaissance par l'imaginaire » et « à la formation d'une compétence textuelle et d'une aptitude à mieux comprendre, mieux lire et mieux communiquer » (p. XI).

1.4. S'agissant par ailleurs des *pratiques des enseignants*, les enquêtes effectuées ces dernières années par l'équipe du CEDOCEF de Namur⁶ font apparaître à la fois un incontestable éclatement du corpus enseigné et le maintien d'un certain consensus autour d'une poignée d'auteurs comme Hugo et Baudelaire du côté des poètes et Camus du côté des romanciers. L'enquête révèle aussi que les itinéraires choisis par les enseignants à travers le corpus ne mènent pas à la construction d'un savoir historique, mais que les textes sont d'abord choisis pour leur valeur éducative,

⁶ Cf. G. Legros, M. Monballin, M. Van der Brempt, « Le cercle des poètes rebattus (Résultats d'une enquête auprès d'élèves sortants) », in *Enjeux*, n° 24, déc. 1991, pp. 5-23, M. Monballin et G. Legros, « Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel », in *Enjeux*, n° 32, juin 1994, pp. 7-21. Voir aussi la dernière enquête de cette équipe, qui a fait l'objet d'une communication au présent colloque.

psychomorale et éthique. L'absence de données antérieures à 1989 empêche de voir en quoi ces pratiques ont évolué, mais les témoignages recueillis par Dieu, Druart et Renard (1995) laissent entendre que, loin d'épouser docilement l'évolution des discours, elles se présentent plutôt comme le lieu d'une imbrication complexe d'options hétérogènes, voire contradictoires.

Cette évolution moins nette des pratiques n'empêche pas de constater que, dans les discours, la relation entre la lecture et la littérature est aujourd'hui en train de se rééquilibrer et qu'on assiste à un « retour » de certains savoirs et de certaines valeurs propres à la littérature. Ce mot est cependant ambigu et doit être interprété : si retour du littéraire il y a, sur quel mode s'effectue-t-il et de quelle vision du monde est-il solidaire ? Deux paradigmes distincts sont disponibles pour répondre à cette question : celui du pendule et celui de la spirale.

2. Quel paradigme pour expliquer le « retour » de la littérature ?

Le *pendule* est la figure par excellence de l'inversion. S'y référer pour qualifier l'évolution récente des discours sur la littérature revient donc à concevoir celle-ci sur le mode du retour au passé, c'est-à-dire à la transmission de savoirs stables, que l'on tiendra soit pour un bien — c'est le propre de l'idéologie réactionnaire —, soit au contraire pour un mal — c'est le propre du progressisme « pur », qui ne conçoit le bien

que sous la forme du progrès continu et constant.

Tout autre est le paradigme de la *spirale*, dont on aura déjà compris qu'il nous intéresse davantage. À l'intérieur de ce paradigme, il n'y a jamais de pur retour au passé, mais le progrès consiste à réinterroger constamment des positions passées pour les réinvestir de nouvelles valeurs et de nouveaux savoirs. Ainsi, selon cette perspective, les savoir-faire fonctionnels de la lecture se développent non pas contre la connaissance d'un patrimoine utile, mais *avec et pour lui*, en aidant à le problématiser et à le penser.

Autrement dit, plutôt que d'opposer de manière binaire l'ensemble « littérature + savoirs » à l'ensemble « lecture + savoir-faire », la spirale recompose dialectiquement ces différents éléments en affirmant leur caractère essentiellement complémentaire. Chose révélatrice, cette recombinaison dialectique des savoirs et des savoir-faire apparaît comme constitutive de la notion de *compétence* telle que la définissent aujourd'hui les psychopédagogues (de Meirieu à De Ketele) : la compétence est un ensemble intégré de capacités qui s'exerce sur des connaissances dans un contexte déterminé ($C = C \times C \times C$). Pour exercer une compétence de lecture littéraire, cela n'a donc pas de sens de hiérarchiser la part des savoirs et celle des savoir-faire à mettre en œuvre : tous deux sont pareillement indispensables et requièrent avec la même dignité d'être enseignés.

Opter pour le paradigme de la spirale revient à affirmer qu'il était nécessaire voici vingt-cinq ans de désacraliser les savoirs littéraires communs parce qu'ils avaient acquis une valeur discriminante et aliénante, mais qu'il est peut-être nécessaire aujourd'hui de les « resacraliser » autrement, parce que c'est leur éclatement qui tend à devenir source de discrimination et d'aliénation. La spirale ignore donc aussi bien la nostalgie que la fuite en avant amnésique. La préférer au pendule, c'est s'exposer à la surprise permanente, celle qu'on éprouve non pas devant la nouveauté radicale, mais quand on contemple d'un regard neuf des positions supposées connues

ou anciennes. C'est aussi, somme toute, opter pour l'humilité et l'humour d'une attitude toujours prête à se remettre en question.

Il en va finalement du paradigme de la spirale comme du paradigme *postmoderne* tel que l'a défini Umberto Eco dans son *Apostille au Nom de la rose* : il est le moyen qui permet de célébrer sans naïveté la réconciliation du passé et du présent, et celle de la culture et de la lecture. Ne serait-il pas aussi le cadre épistémologique où devrait être pensé l'indispensable pont à jeter entre les enseignés et les enseignants ?