

Textes réunis par
Marie-José FOURTANIER
Gérard LANGLADE
Annie ROUXEL

Recherches en didactique de la littérature

*Rencontres de Rennes
mars 2000*

PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES

SOMMAIRE

Présentation

Jean-Pierre GABORIEAU - Jean VERRIER - Marie-José FOURTANIER - Gérard LANGLADE - Annie ROUXEL

Approche historique de l'enseignement de la littérature

Francine DUGAST-PORTES	Didactique de la littérature : de quelques embûches
Violaine HOUDARD-MEROT	Brefs éclairages historiques sur des débats actuels
Isabelle DE PERETTI	Les savoirs scolaires au lycée
Martine JCY	L'enseignement du français et ses enjeux sociaux...

Didactique de la littérature et nouveaux programmes

Alain VIALA	Les nouveaux programmes de lycée : éléments pour un débat
André PETITJEAN	Nouveaux programmes et recherches en didactique de la littérature
Alain BOISSINOT	La dynamique d'une réflexion collective

Didactique de la littérature : obstacles et avancées

Annie ROUXEL	Lecture cursive/lecture analytique : construire la complémentarité
Patrick DEMOUGIN	Enseigner la littérature : obstacles structurels, obstacles conceptuels
Anne-Marie HUBAT-BLANC	Entre pédagogie et recherche
Monique BOUQUET	Le latin, une discipline littéraire à part entière
Marie-José FOURTANIER	Mythe, littérature et enseignement
Jean-François MASSOL	La lecture des textes littéraires, des images, du spectacle vivant...

Analyses de pratiques d'enseignement

Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET	Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques
Jean-Paul GUICHARD	École - Collège : une liaison problématique
Catherine TAUVERON	Approches de la littérature à l'école élémentaire

Recherches en didactique de la littérature et formation des enseignants

Gérard LANGLADE	Pour un nouveau statut des savoirs : recherches au CeRF
Jean-Louis DUFAYS	Recherches et formation au CEDILL
Karl CANVAT	Recherches et formation au CEDOCEF
Jean VERRIER	Perspectives



9 782868 475787

ISBN 2-86847-578-7
12 € - 78,71 F

RECHERCHES ET FORMATION AU CEDILL

Centre d'études en langues
et littératures romanes

Jean-Louis DUFAYS

Recherches en didactique de la littérature et formation des enseignants: les deux thèmes que les organisateurs de cette rencontre m'ont suggéré d'aborder constituent précisément la double mission de l'équipe que j'ai le plaisir de diriger, le CEDILL (Centre d'études en langues et littératures romanes). Héritière de l'Unité de didactique du français qui a été fondée par Pierre Yerlès (aujourd'hui professeur émérite) au début des années 80, cette équipe compte aujourd'hui onze membres, dont quatre permanents (Luc Collès, Olivier Dezutter, Francine Thyronet, moi-même) et sept assistants ou chercheurs (Ioana Belu, Pascaline Danneels, Séverine De Croix, Dominique Ledur, Silvia Lucchini, Sylvie Maingain et Christophe Ronveaux). Même si les recherches du CEDILL couvrent aujourd'hui un large spectre, qui va des interactions en classe de FLE à l'enseignement de l'écrit argumenté en passant par l'analyse des pratiques de classe, la didactique de la littérature constitue l'axe dominant de ses travaux, puisque les six thèses qui ont été soutenues depuis dix ans¹ participaient clairement de ce domaine et quatre des sept thèses en cours actuellement en relèvent également².

Ces recherches en didactique de la littérature trouvent leur point de départ dans les travaux de Pierre Yerlès qui, à une époque où la plupart des didacticiens du français ne juraient que par les approches fonctionnelles, consacra différents articles à mettre en exergue la fonction irremplaçable de la littérature comme moyen d'accès à une série non seulement de savoirs et de savoir-faire, mais aussi de savoir-être et de valeurs qui paraissent essentiels à la formation de tout individu. Apprendre à lire la littérature, mais aussi à

l'écrire et à la dire, revenait en effet, selon Yerlès, à expérimenter l'autre face du langage, celle qui est fondée non plus sur la seule raison communicationnelle mais sur l'imaginaire, le jeu et l'énigme de l'être, et où les dimensions de la raison, de l'affectivité et du corps se trouvent mobilisées dans un tressage indissoluble³.

C'est cette conception de la littérature que l'on retrouvera dans les quatorze anthologies et *vademecum* didactiques de la collection « Séquences » (Didier Hatier), consacrés aux genres littéraires et « paralittéraires », dans le livre de Luc Collès *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle* (De Boeck, 1994), ainsi que dans le livre *Pour une lecture littéraire I* (De Boeck, 1996), où Louis Gemenne, Dominique Ledur et moi avons rassemblé le fruit de quatre années de recherche-action. C'est elle qui continue d'alimenter les recherches en cours actuellement dans l'équipe, notamment mes propres recherches sur l'évaluation des textes dans la lecture et l'état des lieux prospectif que Karl Canvat et moi avons entamé avec G. Legros, J.-L. Dumortier et C. Tauveron sur l'enseignement de la littérature de la maternelle à l'université. J'ajoute toutefois que les travaux du CEDILL ont pris depuis deux ans une orientation plus empirique dans la mesure où ils s'attachent davantage que par le passé à recueillir et analyser des données liées aux pratiques de classe: j'ai ainsi entamé l'an passé avec S. De Croix une vaste enquête auprès d'environ 1 000 élèves sur la manière dont la littérature est lue et appréciée par les lycéens belges, et je dirige en ce moment plusieurs mémoires de fin d'étude portant sur les pratiques d'évaluation dont la littérature est l'objet en 5^e année du secondaire.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE : ÉTAT DES LIEUX

J'en viens au thème que les organisateurs de ces journées m'ont suggéré d'aborder, celui du rapport entre la recherche en didactique de la littérature et la formation des enseignants.

Si, jusqu'à présent, peu de recherches ont porté sur le thème spécifique de la formation des enseignants de littérature⁴, la grande majorité des recherches en didactique de la littérature sont néanmoins destinées aux enseignants et participent donc de leur formation initiale et continuée. Qu'il le veuille ou non, donc, un didacticien (de la littérature comme du reste) est un formateur d'enseignants et produit des effets de formation par le type de discours qu'il tient et par la manière dont il l'énonce. D'où la nécessité aujourd'hui d'interroger ces effets et ces usages de nos discours en formation.

S'il s'agit de dresser un état des lieux, il convient par ailleurs de rappeler que les situations de formation sont très différentes en Belgique et en France (pour ne rien dire de la Suisse et du Québec), puisqu'en Belgique, seuls les enseignants du lycée sont formés dans les universités, pour une durée totale de 4 à 5 ans, alors que leurs collègues du collège et de l'école primaire reçoivent une formation de type court (trois ans) dans des « Hautes Écoles » qui ne sont pas associées officiellement aux universités et ne disposent guère de moyens pour effectuer des missions de recherche. Ce cloisonnement va de pair, faut-il le dire, avec le maintien de statuts salariaux très inégaux entre les professeurs des différents niveaux d'enseignement. On comprendra donc que, si insatisfaisante que paraisse en France la situation actuelle des IUFM, celles-ci ont du moins le mérite, aux yeux des Belges, d'être des lieux qui assurent au départ à tous les enseignants un même statut scientifique et économique.

Enfin, pour nous en tenir à la situation française, l'intéressante étude que Françoise Ropé a publiée en 1994⁵ faisait apparaître qu'au début des années 90, trois approches dominaient la formation littéraire des futurs enseignants: les approches thématiques inspi-

rées de Bachelard, les approches « plus ou moins formelles » inspirées surtout de Barthes, Genette et Todorov, et les approches (socio-) historiques inspirées notamment d'Auerbach, de Girard, de Barberis et de Bakhtine, mais la tendance majoritaire consistait à mêler ces trois approches dans un ensemble plus ou moins articulé. Deux manques étaient dénoncés par Françoise Ropé, celui des approches psychanalytiques et celui des théories de la lecture et de la réception, auxquels j'ajouterai celui de l'approche institutionnelle et, d'une manière plus générale, celui d'une véritable problématisation du fait littéraire.

Cette enquête débouchait sur le constat d'un décalage, voire d'un fossé important entre les tendances dominantes de la formation et les acquis de la recherche: les premières étaient manifestement en retard d'une bonne décennie sur les seconds. Même si ce retard a sans doute depuis lors été partiellement comblé, son existence pose la question de la légitimité des savoirs de référence enseignés dans les IUFM (et, pour la Belgique, dans les universités et les Hautes Écoles): qui sélectionne ces savoirs, en fonction de quels critères et selon quels objectifs de formation? Enfin, quel serait le cadre conceptuel le plus apte à former des professeurs de littérature? Ce sont ces questions que j'aimerais rapidement aborder dans la suite de cet exposé.

QUELS OBJECTIFS DE FORMATION ?

Tout d'abord, il est clair que définir des objectifs de formation engage forcément des valeurs et des convictions, et je ne puis donc ici que proposer celles auxquelles mon équipe et moi sommes personnellement attachés. J'espère ainsi lancer un débat, car je crois nécessaire que ces valeurs fassent l'objet, sinon d'un consensus, au moins d'un large échange de vues entre les différents acteurs du champ didactique. Je dirai donc qu'aux yeux de mon équipe, tout enseignant de littérature a besoin d'être formé à quatre grandes compétences qu'il lui reviendra ensuite de transmettre en aval, avec les adaptations qui s'imposeront, à ses élèves:

- une culture suffisante pour pouvoir à la fois
1° décoder les nombreuses allusions et réécritures dont la littérature ne cesse de faire l'objet, 2° situer les références littéraires par rapport aux grandes ruptures qui se sont manifestées dans l'histoire des différents genres, et 3° percevoir la portée actuelle de certaines œuvres du passé. Cela suppose que soit privilégiée en formation la connaissance des œuvres prototypiques (celles qui précisément ont marqué des ruptures dans l'histoire littéraire) et des références qui bénéficient d'une fortune intertextuelle importante;
- une familiarité avec la diversité des livres, c'est-à-dire une pratique substantielle de la lecture personnelle, appliquée à des textes de genres et de sphères institutionnelles divers, mais aussi une pratique de l'écriture et de la réception théâtrale vécues comme des plaisirs, des activités épanouissantes (j'ai la conviction que ces effets peuvent être exercés et activés par certains dispositifs de formation);
- un savoir-faire interprétatif et métalangagier, c'est-à-dire une capacité non seulement à faire signifier les textes (en compréhension et en interprétation⁶), mais aussi à analyser des lectures, à décoder les mécanismes et les modes de la construction du sens et des valeurs que des élèves (notamment) mettent en œuvre lorsqu'ils lisent;
- une capacité à problématiser le fait littéraire du point de vue historique et institutionnel et du point de vue de ses réceptions.

QUEL CADRE CONCEPTUEL ?

Complémentaire aux quatre objectifs qui viennent d'être énoncés, la formation des enseignants de littérature gagnerait, me semble-t-il, à opter pour une épistémologie souple, qui porterait un regard double sur les « concepts cadres » de lecture et de littérature⁷.

En ce qui concerne d'abord la définition du rapport entre texte et lecture, je crois nécessaire de dépasser le

vieux clivage entre la conception immanentiste ou textualiste qui accorde les pleins pouvoirs au texte et la conception subjectiviste ou lectorale qui ne jure que par les droits du lecteur. Il me semble beaucoup plus réaliste et fécond de concevoir la lecture comme une construction de sens et de valeurs dialectique, qui comporte à la fois une part inaliénable de subjectivité et une part inaliénable d'intersubjectivité dans la mesure où elle est toujours située dans un champ de codes partagés et de stéréotypes qui limitent le champ de ses concrétisations⁸.

D'une manière similaire, le regard sur la notion de littérature devrait aujourd'hui, me semble-t-il, se situer au-delà du dilemme entre l'approche interne (formaliste, référentialiste...) et l'approche externe (lectorale, institutionnelle...) pour s'attacher plutôt à considérer la littérature comme un objet à trois dimensions. La littérature peut en effet être décrite à la fois institutionnellement, comme un « champ » culturel aux valeurs fluctuantes (voir sur ce point les travaux de Bourdieu), historiquement, comme l'aventure des rapports de l'homme avec le langage (voir les travaux de Georges Legros), et pratiquement, comme l'établissement d'un rapport complexe avec les codes familiers de l'écriture et/ou de la lecture (voir mes propres travaux sur le rapport entre littérature et stéréotypie).

Enfin, la « lecture littéraire » qu'il s'agirait de développer avec les futurs enseignants ne se réduirait ni à la lecture « savante » ou « lettrée » centrée sur la distanciation cognitive ni à la lecture « ordinaire » centrée sur la participation psychoaffective et sur les médiations culturelles⁹, mais s'attacherait, dans la continuité des propositions de Michel Picard¹⁰ à « tresser » et « doser » ces deux postures dans un va-et-vient fécond, qui correspondrait d'ailleurs au fonctionnement effectif de l'immense majorité des lectures.

QUELS CONTENUS DE FORMATION ?

Je voudrais pour conclure dire très rapidement de quelle manière les contenus de la formation des enseignants pourraient répondre à ce cadre conceptuel ainsi qu'aux quatre objectifs que j'ai énoncés pré-

cédemment. La formation littéraire que j'appelle de mes vœux serait structurée en deux axes complémentaires.

Le premier axe, celui de la *formation disciplinaire de base en littérature*, comprendrait 1° une solide initiation à l'histoire de la littérature française, mais aussi francophone, européenne et mondiale, 2° une initiation à l'analyse des textes littéraires, qui serait assortie de séances d'exercices collectifs et individuels (il ne s'agirait donc pas simplement d'être capable de reproduire des analyses proposées par le formateur), et 3° une initiation à la *théorie littéraire* contemporaine, qui intégrerait à la fois la découverte des grands courants de la critique, celle des grands concepts-cadres qu'il s'agit de pouvoir problématiser en connaissance de cause (littérature, texte, discours, lecture, compréhension, interprétation, types et genres textuels, mythes, prototypes, stéréotypes...), et celle des grands outils analytiques liés aux différents types (récit, poème, théâtre, texte d'idées) et genres littéraires, à l'étude de la transtextualité, à l'approche institutionnelle et à l'histoire des esthétiques (entre autres l'opposition entre les esthétiques classique, moderne et postmoderne).

Le second axe, celui de la *formation proprement didactique*, comprendrait, quant à lui trois compo-

santes complémentaires: l'histoire des tendances dominantes de l'enseignement de la littérature, l'analyse de différents dispositifs et outils d'enseignement et de leurs effets, et l'expérimentation réflexive, au cours des stages, de divers dispositifs alimentés par la lecture d'un certain nombre d'ouvrages et articles didactiques.

On le voit, je me suis limité ici à tracer des cadres, sans rien dire des *dispositifs de formation* qui seraient susceptibles de les promouvoir au mieux. Quel devrait être le profil et le mode de travail des formateurs? Quels outils gagneraient-ils à mettre en œuvre, et selon quelles modalités d'enseignement? Quels textes et quels modes de lecture s'agirait-il de faire pratiquer et analyser par les futurs enseignants? Les questions essentielles ne manquent pas, mais je m'arrêterai là pour cette fois, préférant réserver la suite de mes réflexions aux Journées d'études qui auront lieu à Rennes en septembre de cette année, et qui auront précisément pour thème *La didactique du français et la formation des enseignants*. Histoire à suivre donc.

Jean-Louis DUFAYS

NOTES

- 1° En l'occurrence, celles de Marc Lits, de Luc Collès, d'Olivier Dezutter, de Louis Gemenne, de Karl Canvat et de moi-même.
- 2° En l'occurrence, Christophe Ronveaux travaille sur les « arts du dire », et notamment sur l'oralisation des textes littéraires, Séverine De Croix sur la formation à la lecture littéraire des « faibles lecteurs » dans le secondaire, Pascaline Danneels sur les postures du jeune lecteur face à la littérature de jeunesse et Sylvie Maingain sur la mise à distance des stéréotypes dans l'écriture. Aux recherches doctorales s'ajoutent les quelque quinze mémoires de licence (niveau équivalent à celui de la maîtrise française) qui sont effectués chaque année sous la direction des membres de l'équipe.
- 3° Cf. notamment P. Yerlès et M. Lits, « Pour une didactique de la littérature », in *Dialogue et culture*, 36, 1992, p. 144-154, et P. Yerlès, « Enseigner la littérature: pour une axio-

matique spécifique », in L. Collès et al. (dir.), *Passions de lecture. Pour Pierre Yerlès*, Bruxelles, Didier Hatier, 1997, p. 296-306.

- 4° L'enquête que notre collègue québécoise Monique Noël-Gaudreault est actuellement occupée à mener sur les pratiques de formation initiale en didactique de la littérature, constitue, à ma connaissance, la première étude spécifique de ce type.
- 5° F. Ropé (dir.), *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan-INRP, 1994.
- 6° Sur cette distinction importante, cf. notamment C. Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école. Du texte réticent au texte proliférant », in *Repères*, 19, 1999.
- 7° Cf. à ce propos mon article « Des épistémologies à croiser: le cas de la lecture littéraire », in *La Lettre de la DFLM*, 25, 1999, p. 19-23.

- 8• Pour plus de développements sur ce point, je renvoie à la première partie de mon livre *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.
- 9• Pour cette opposition entre lecture savante et lecture ordinaire, voir notamment B. Daunay, « La lecture littéraire : les risques d'une mystification », in *Recherches*, 30, 1999, p. 29-59, ainsi que C. Baudelot, M. Cartier et C. Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999.
- 10• Cf. *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*, Paris, Minuit, 1986. On notera au passage avec B. Daunay (cf. *supra*) que Picard n'a pas été lui-même fidèle à ses propres options, puisqu'après avoir établi une dialectique entre le *liseur*, le *lu* et le *lectant*, il s'est ensuite attaché à mettre en exergue les vertus du seul *lectant*, rétablissant ainsi la hiérarchie scolaire traditionnelle entre la lecture savante et la lecture ordinaire.