

grifed

Enseigner et
apprendre
la littérature
aujourd'hui,
pour quoi faire ?
Sens, utilité, évaluation

Jean-Louis Dufays
(Éditeur)

UCL PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE LOUVAIN

Collection Recherches en formation
des enseignants et en didactique

L'ouvrage

Les rencontres qui ont rassemblé quelque 120 chercheurs en didactique de la littérature à Louvain-la-Neuve du 29 au 31 mars 2007 étaient les huitièmes du nom. Leur objectif était de démontrer par la présentation de résultats de recherches récentes que la prise en compte du sens, de l'utilité et des retombées empiriques de l'enseignement de la littérature fait aujourd'hui l'objet de savoirs qui ne se limitent pas à l'affirmation de croyances ou de convictions plus ou moins subjectives. Le thème retenu invitait ainsi à s'intéresser à la fois au travail de l'enseignant (« enseigner »), à l'activité de l'élève (« apprendre »), au statut de l'objet enseigné (« la littérature »), à la finalité de son enseignement (« pour quoi »), aux pratiques de la classe (« faire ») et à leurs enjeux existentiels (« sens »), sociaux (« utilité ») et scolaires (« évaluation »).

Qu'est-ce qui s'enseigne et s'apprend comme valeurs sous le label « littérature » dans les classes de français? Plus généralement, quelles sont les finalités assignées à l'enseignement-apprentissage de la littérature par ses différents acteurs? Au-delà de « la littérature » en général, quelles finalités associe-t-on aux différents objets et savoirs et aux différentes compétences qui lui sont liés? Et quelle place cela prend-il au sein de la discipline « français » par rapport aux autres objets, savoirs et compétences? Par ailleurs, à quelles pratiques effectives d'évaluation l'enseignement de la littérature donne-t-il lieu? Ces pratiques sont-elles propres à cet enseignement? Dans quelle mesure enrichissent-elles la notion d'évaluation? Et quelles sont leurs implications axiologiques et sociales?

C'est à ces questions, et à quelques autres, que l'on a tenté ici de répondre.

Le public

Le livre s'adresse en priorité à tous les chercheurs et formateurs d'enseignants en didactique du français, mais il intéressera aussi tous les professeurs de cette discipline, qu'ils enseignent au primaire, au secondaire (collège ou lycée) ou au niveau supérieur ou universitaire.

Les auteurs

Plus de quarante auteurs ont pris part à l'ouvrage : issus de France, de Belgique, du Québec et de Suisse, mais aussi d'Espagne et de Grèce, chercheurs chevronnés ou débutants, ils sont tous engagés, à un titre ou l'autre, dans la recherche et la formation en didactique du français et de la littérature. Jean-Louis Dufays, qui a coordonné le travail, est professeur à l'Université catholique de Louvain, où il dirige le Centre de recherche en didactique des langues et des littératures romanes (CEDILL) et collabore au Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED).

ISBN 978-2-87463-100-9



9 782874 631009

odoc.com

l'édition universitaire en ligne

Table des matières

Cadrage

Jean-Louis DUFAYS, <i>Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité Actualité et enjeux d'une problématique de recherche</i>	7
Marie-France BISHOP, <i>Portraits de lecteurs à l'école primaire française, dans la seconde partie du XX^e s.</i>	17
Brigitte LOUICHON, <i>La littérature patrimoniale : un objet à didactiser</i>	27
Bertrand DAUNAY, <i>Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature</i>	35
Annie ROUXEL, <i>De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus</i>	45
Nathalie LACELLE et Gérard LANGLADE, <i>Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres</i>	55
Jean-Charles CHABANNE, <i>Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature</i>	65

Sens et valeurs de la littérature du primaire au secondaire

Carol BATTISTINI, <i>Désir de littérature : quelles composantes ?</i>	79
Natacha ESPINOSA, <i>Les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension en lecture au cycle 3 (8-11 ans)</i>	89
Annie CAMENISCH, <i>Rousseau, La Fontaine et les Petits Éléves : comprendre, interpréter, évaluer des textes littéraires</i>	99
Sylvie DARDAILLON, <i>Mettre en jeu la lecture interprétative du texte littéraire dans la formation des enseignants de l'école primaire</i>	119
Micheline DISPY et Jean-Louis DUMORTIER, <i>Une enquête en dessous de tout soupçon sur les conditions du développement de compétences de lecture d'œuvres littéraires à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique</i>	129
Philippe CLERMONT et Victor LEPAUX, <i>Lectures des grands collégiens et littérature scolaire</i>	139
Yolande BRENAS, <i>Vers les lents re-positionnements d'un lecteur-scripteur dans une classe de seconde ordinaire</i>	151
Sébastien MARLAIR, <i>Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ?</i> ...	161
Diamanti ANAGNOSTOPOULOU, <i>Littérature et école : contraires qui s'attirent ou semblables qui se repoussent</i>	171

Évaluer l'apprentissage de la littérature par l'écriture

Christophe RONVEAUX, <i>L'usage des textes littéraires dans l'enseignement de la production écrite</i>	181
Anne SCHNEIDER, <i>Le carnet de lecture, évaluer un activateur littéraire?</i>	191
Marie-Claude JAVERTZAT, <i>Le carnet de littérature au cycle 3, un outil de formation du lecteur</i>	203
Claire DOQUET-LACOSTE, <i>Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe</i>	213
Nathalie ASSANTE et Mireille BLANC, <i>Quand l'écriture réflexive accompagne l'écriture créative : un gain de sens</i>	223
Bernard JAY, <i>Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivant de la littérature</i>	231
Bernadette KERVYN et Jérôme FAUX, <i>Écriture poétique et stéréotypie en classe de CM2 : comment les différents acteurs impliqués donnent-ils sens et valeurs au travail réalisé ?</i>	243
Joan Marc RAMOS SABATE, <i>Une approche alternative de l'enseignement de la littérature : des séquences didactiques centrées sur des genres littéraires</i>	255

Des corpus spécifiques pour construire le sens et la valeur

Olivier DEZUTTER et Carl MORISSETTE, <i>Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue des enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire</i>	269
Julien VAN BEVEREN, <i>Approche intégrale et approche fragmentaire : comment aborder une œuvre littéraire en classe de français ?</i>	279
Anne-Claire RAIMOND, <i>L'étude intégrale pour la jeunesse, une modalité pédagogique pour approcher les genres littéraires au collège</i>	287
Séverine DE CROIX, <i>Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire</i>	297
Cécile VENDRAMINI et Luc MAISONNEUVE, <i>À quelles conditions est-il possible d'évaluer la compréhension ou l'interprétation d'un ouvrage de littérature de jeunesse ?</i>	307
Véronique BOURIIS, <i>Le conte est-il un objet d'étude privilégié pour enseigner/apprendre la littérature au CP (1P) ? Ou comment amener les jeunes lecteurs débutants à mieux investir le texte littéraire, alors même que l'identification des mots reste le problème majeur ?</i>	319
Isabelle LEBRAT, <i>Le passage par l'oralité, une passerelle pour introduire la littérature de jeunesse à l'école</i>	331
Christine PLU, <i>Livres illustrés et littérature : quel rôle peut avoir la relation du texte et de l'illustration dans la lecture littéraire ?</i>	339
Daniel CLAUSTRE et Martine JACQUES, <i>L'imaginaire du jeune lecteur à propos de quelques utopies du siècle des Lumières</i>	349

Anne-Raymonde DE BEAUDRAP, <i>Quand la littérature doit aussi enseigner des valeurs : les enjeux humanistes et sociétaux de la lecture littéraire de la Bible</i>	359
Nathalie RANNOU, <i>Des lycéens et des poètes d'aujourd'hui lecteurs de poésie</i>	369

Analyse des pratiques enseignantes

Anne VIBERT et Isabelle OLIVIER, <i>Professeurs de lecture ou de littérature ? Entré dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature</i>	381
Sandrine ALBY DAGHEL, <i>Quels sont les genres d'activités effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture / littérature ? Lire Candide et Le Cri de la Mouette</i>	393
Catherine DUPUY, <i>Sens et formes des pratiques « ordinaires » des maîtres et des élèves en classe de littérature</i>	405
Carole CLAUW et Francine THYRION, <i>La co-construction des savoirs en classe de littérature : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas</i>	415
Danielle DUBOIS-MARCOIN, <i>Les propositions d'évaluation adressées aux enseignants : quelles réceptions, quelles reformulations, quelles transmissions ?</i>	427
Jean-Luc PILORGE, <i>Le geste professionnel de correction des productions écrites</i>	437

Bilans et perspectives

Marlène LEBRUN, <i>Enseignement de la littérature et pratiques d'écriture retour sur quelques interventions</i>	451
Catherine TAUVÉRON, <i>Regard subjectif sur ces Huitièmes Rencontres</i>	457
Jean-François MASSOL, <i>Quelle dimension scientifique pour la didactique de la littérature ?</i>	465
Table des matières	469

Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité Actualité et enjeux d'une problématique de recherche

Jean-Louis DUFAYS

UCL – CEDILL

Histoire et évolution d'un réseau de recherche

Les rencontres qui ont rassemblé quelque 120 chercheurs en didactique de la littérature à Louvain-la-Neuve du 29 au 31 mars 2007 étaient déjà les huitièmes du nom. Au fil des années, ces rencontres printanières ont permis d'aborder des thématiques variées. Si celles de 2000 à Rennes, de 2001 à Namur et de 2002 à Grenoble n'étaient pas organisées autour d'un thème fédérateur, les suivantes ont traité chacune de questions vives pour les didacticiens de la littérature : les « écritures d'invention » (Aix-en-Provence, 2003), l'étude des « traces » et des avant-textes (Reims, 2004), la place de l'oralité (Strasbourg, 2005), « L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre » (Montpellier, 2006). À ces thématiques s'ajoutent celles des deux colloques de grande envergure qui eurent pour objet « Le sujet lecteur » (Rennes, 2004) et les « Difficultés et résistances dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de la littérature » (Aix, 2005). Quant aux journées de Louvain-la-Neuve, dont nous présentons ici les Actes, elles avaient pour thème « Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ? ».

Cette huitième édition a d'abord été l'occasion de mesurer une évolution significative : la didactique de la littérature est bien devenue aujourd'hui un « champ » au sein de la didactique du français, ainsi que l'objet d'un réseau de recherche spécifique au sein de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). Cette évolution a été particulièrement manifeste depuis 2005, avec le passage des « rencontres » au format « colloque ». Le public lui aussi évolue : au départ constitué presque exclusivement de didacticiens du français langue première, il comporte aujourd'hui un nombre croissant de didacticiens du français langue étrangère (FLE) et des autres langues. Ainsi, le présent colloque a comporté des interventions relatives au grec et au catalan ; il comportait également cinq contributions FLE, qui ont été regroupées dans une publication spécifique. Il faut aussi saluer la présence croissante de jeunes chercheurs et de thésards, qui sont un signe d'espoir pour ce champ de recherche.

Cette évolution du format et du public des rencontres va de pair avec une exigence de professionnalisation croissante. Celle-ci concerne non seulement l'organisation des journées – appuyées désormais par un comité scientifique qui effectue une réelle évaluation et une solide sélection des projets de communications – mais également les modes d'intervention, qui se fondent de plus en plus sur une culture scientifique

partagée, privilégient davantage un travail sur corpus, plus empirique, et cherchent de plus en plus à rencontrer des exigences structurelles nécessaires à toute communication scientifique (exposé clair des questions et des hypothèses de recherche, des données recueillies, de la méthodologie mise en œuvre et des résultats obtenus).

L'objectif de ces huitièmes rencontres était d'abord de démontrer par la présentation de résultats de recherches récentes que la prise en compte du sens, de l'utilité et des retombées empiriques de l'enseignement de la littérature fait aujourd'hui l'objet de savoirs qui ne se limitent pas à l'affirmation de croyances ou de convictions plus ou moins subjectives. Le thème retenu invitait ainsi à s'intéresser à la fois au travail de l'enseignant (« enseigner »), à l'activité de l'élève (« apprendre »), au statut de l'objet enseigné (« la littérature »), à la finalité de son enseignement (« pour quoi »), aux pratiques des enseignants et des élèves (« faire »), et à leurs enjeux existentiels (« sens »), sociaux (« utilité ») et scolaires (« évaluation »).

Sens et utilité

La première question est celle du sens et de l'utilité. Une manière parmi d'autres de la poser consiste à opposer trois grandes conceptions de la valeur de l'enseignement de la littérature : celles qui privilégient respectivement les méthodes, le rapport au monde et les compétences.

Le privilège accordé aux méthodes a longtemps été et demeure aujourd'hui le point fort des approches dites « formalistes », qui, si l'on en croit diverses analyses, seraient assez nettement dominantes dans le contexte français. Ces approches se donnent généralement un quadruple objectif : 1° aider à comprendre le sens d'un texte, 2° sensibiliser à la facture de ce texte, 3° aider ainsi l'élève à l'inscrire dans un ensemble, et 4° doter l'élève d'une capacité de lecture autonome. Se dessine là une première grande conception du sens : celle qui considère la littérature comme un jeu avec des formes. En même temps, cette approche-là présente deux limites, qui sont notamment soulignées par le récent livre de Tzvetan Todorov, *La littérature en péril* : elle tend à autonomiser l'outil d'analyse au détriment de ses finalités – ce qui est une réduction classique liée à la forme scolaire – et elle génère chez beaucoup d'enseignants une confiance excessive dans les vertus de cet outil au détriment de la motivation du lecteur.

L'approche formaliste se voit dès lors régulièrement opposer une approche toute différente, qui privilégie, elle, le sens en termes de rapport au monde. Selon Todorov, qui se fait aujourd'hui le porte-parole de cette conception, on assiste actuellement en France à une dérive techniciste dans les instructions officielles. La mise au premier plan du « discours » et des « registres » tendrait à faire oublier aux enseignants et à leurs élèves que la littérature sert d'abord à « nous faire mieux comprendre le monde » et à « nous aider à vivre » (p. 72). La question que se pose Todorov est donc la suivante : « Étudie-t-on avant tout les méthodes d'analyse qu'on illustre à l'aide d'œuvres diverses ? Ou étudie-t-on des œuvres jugées essentielles en utilisant les méthodes les plus variées ? » (p. 19).

On voit ainsi se dessiner une deuxième conception du sens, celle qui conçoit la littérature comme une chambre d'écho du monde et du moi. Cette conception, elle aussi, a ses limites : elle risque de légitimer le retour à une approche strictement morale de la

¹ Flammarion, 2007.

littérature, et surtout elle ne permet pas de s'interroger sur les spécificités de la forme littéraire. Si l'essentiel est de mieux comprendre le monde et de mieux vivre, est-il sûr que les œuvres considérées comme littéraires soient forcément mieux armées que celles qui ne sont pas classées dans la littérature ?

D'où une troisième approche qui va plus loin encore, et privilégie l'ancrage du sens de la littérature dans la notion d'utilité sociale. C'est cette conception-là qui relie le sens aux « compétences » de l'élève, lesquelles sont aujourd'hui perçues dans nombre de pays comme le nouvel enjeu majeur des apprentissages scolaires. Ainsi, selon les instructions officielles belges des années 2000-2002 (notamment), donner sens à la littérature consiste d'abord à en traiter dans des productions relevant de « pratiques sociales de référence ». Selon cette conception, deux « familles de tâches » sont prioritaires pour développer des compétences en littérature : celles qui relèvent du « parler » (pour informer ou pour convaincre) et celles qui relèvent de l'« écrire » (dans les mêmes desseins). Autrement dit, l'apprentissage de la littérature n'est désormais jugé pertinent que s'il débouche sur la maîtrise de « tâches problèmes » orales ou écrites. Cette approche a sans conteste le vent en poupe aujourd'hui, et cependant elle n'échappe pas plus aux critiques que les deux autres : selon de nombreux chercheurs et enseignants, elle accorderait une place trop peu visible aux savoirs et aux expériences non évaluables (comme le plaisir de lire ou d'écrire, l'inventivité) ; elle contraindrait à l'excès le travail des enseignants en les obligeant à articuler tout apprentissage au sein de « séquences » en trois temps (contextualiser-décontextualiser-recontextualiser) ; et enfin – et surtout – elle aurait pour corollaire éminemment dangereux d'obliger le professeur à déclarer « incompetent » l'élève qui n'arrive pas à effectuer les activités demandées.

Entre ces trois conceptions du sens de l'enseignement de la littérature, faut-il choisir ? Sans vouloir résoudre la question dès à présent, je crois utile de convoquer le point de vue original que vient de développer à ce propos l'essayiste Pierre Bayard dans son livre *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*². L'auteur part d'un paradoxe : le fait de n'avoir pas lu – ou de n'avoir que survolé – certains livres n'empêche pas d'en parler avec pertinence. La raison de cela, selon Bayard, est qu'« être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre », mais c'est être capable d'une part « de se repérer dans leur ensemble » (p. 26), et d'autre part « de se repérer rapidement dans un livre » (p. 30). Se dessine ici une quatrième conception du sens : celle qui conçoit la littérature comme un territoire à maîtriser globalement.

Bien sûr, on objectera que, pour se repérer dans les livres, il faut tout de même en avoir lu quelques-uns – et je préciserais volontiers, pour ma part, que ceux qui devraient être lus en priorité sont d'abord ceux que j'ai qualifiés naguère de « prototypes »³, c'est-à-dire ceux qui incarnent des ruptures dans une époque ou un genre et qui, de ce fait, ont été reconnus comme des références pour pouvoir donner du sens et de la valeur aux autres.

En s'inspirant à la fois de la thèse de Todorov et de celle de Bayard, ne pourrait-on pas dès lors se diriger vers une conception dialectique du sens de la littérature ? Il s'agirait, comme le suggère Todorov, de lire les grandes œuvres pour « en vivre », mais en se

² Minuit, 2007 (Paradoxe).

³ J.-L. DUFAYS, « La lecture littéraire au lycée : quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? », dans M.-J. FORTANIER et G. LANGLADE (dir.), *Enseigner la littérature. Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, Paris-Toulouse, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 2000, p. 73-86.

focalisant simultanément sur la cartographie globale du champ littéraire, et ce au nom d'un double enjeu : celui de lire des œuvres « prototypiques » pour s'enrichir l'esprit et acquérir des références et celui de prendre appui sur elles pour se situer dans le champ multiple de la littérature. Autrement dit, d'un côté, les enseignants s'attacheraient à faire accéder leurs élèves à un certain nombre d'œuvres fondamentales – d'Homère à Camus en passant par Rabelais, Racine, Stendhal ou Kafka – pour qu'il en tirent du sens qui les aide à vivre ; mais d'un autre côté, ils exerceraient les mêmes élèves à prendre appui sur ces grands textes pour se situer dans l'ensemble du territoire littéraire, c'est-à-dire à s'y retrouver dans le dédale des genres, des thèmes et des courants. Travailler dans ce double sens, ne serait-ce pas la meilleure manière d'aider les élèves à la fois à tirer un maximum d'intérêt de leurs lectures et à percevoir le sens et l'utilité de l'enseignement de la littérature ?

Certes, cette perspective dialectique rapidement brossée est loin d'épuiser les questions qu'il s'agirait de poursuivre à propos du sens. Pour n'en citer que quelques-unes, qu'est-ce qui s'enseigne et s'apprend comme valeurs sous le label « littérature » dans les classes de français ? Plus généralement, quelles sont les finalités assignées à l'enseignement-apprentissage de la littérature par ses différents acteurs ? Au-delà de « la littérature » en général, quelles finalités associe-t-on aux différents objets et savoirs et aux différentes compétences qui lui sont liés ? Enfin, quelle place cela prend-il au sein de la discipline « français » par rapport aux autres objets, savoirs et compétences ? D'autres questions à poursuivre concernent plus spécifiquement l'utilité de l'enseignement de la littérature. Comment les enseignants et les élèves perçoivent-ils et réalisent-ils la fonctionnalité sociale de la littérature, à court, à moyen et à long terme ? Si la littérature leur apparaît comme « utile », est-ce en raison seulement des savoirs qu'elle développe ou bien (aussi) des pratiques qui lui sont liées ? Mais quelles sont les pratiques sociales de référence qui guident le travail sur la littérature ? Celles des critiques littéraires, celles des débats médiatiques autour de certaines œuvres ou de certains écrivains, celles des cercles de lecteurs « ordinaires » ? Par ailleurs, quelles relations envisager entre les pratiques de l'enseignement de la littérature et sa légitimité « scientifique » ? Suffit-il qu'un savoir littéraire soit reconnu comme valide par les savants pour mériter d'être enseigné ? La valeur scientifique reconnue à certains savoirs n'est-elle pas souvent en tension avec les valeurs liées à l'utilité ? Voilà déjà bien de la matière à aborder dans le cadre d'un seul colloque ! Et pourtant, ce n'est pas tout...

Quelle évaluation ?

Corollairement au thème du sens et de l'utilité, le colloque dont on va lire ici les Actes s'est posé la question des enjeux et des problèmes de l'évaluation pour la didactique de la littérature. À vrai dire, il s'agit là d'une thématique incontournable pour l'étude de tout objet d'enseignement. L'évaluation est un élément structurel des systèmes didactiques, comme le disent Daunay et Reuter⁴, et donc une composante indissociable de celles de sens et d'utilité. Bien qu'elle soit l'objet d'une littérature psychopédagogique abondante, cette question est pourtant volontiers polluée par l'idéologie, traitée plus souvent de manière prescriptive que descriptive, et elle est en outre souvent négligée dans les recherches. Il n'est pas nécessaire ici de rappeler l'énorme enjeu social que

⁴ B. DAUNAY et Y. REUTER, « L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique », in *Repères*, 31, 2005, p. 4.

représente aujourd'hui l'évaluation de la lecture (cf. les enquêtes Pisa), mais c'est peut-être le lieu et le moment de se demander quelle lecture on évalue dans les enquêtes externes. En particulier, quelle est la place accordée dans ces évaluations à la lecture littéraire ?

Se pose avant tout ici un problème de définition : à quelle « lecture littéraire » se réfère-t-on ? Comme j'ai déjà eu l'occasion de le souligner⁵, il existe au moins trois conceptions de cette pratique.

S'agit-il de la lecture littéraire comme distanciation critique des formes du texte ? Dans ce cas, la certification peut porter sur les trois opérations de lecture distinguées par Marghescou⁶ : la suspension de l'anecdote, la manifestation archétypale et l'activation de la polysémie. Ce sont là des processus identifiables dans les commentaires écrits que les élèves donnent de leurs lectures : à cet égard, ils sont le lieu possible d'une évaluation à dimension certificative.

La lecture littéraire est-elle plutôt conçue comme la participation psychoaffective du lecteur aux contenus référentiels ? Dans ce cas, elle échappe à toute certification, et on a plutôt affaire à un domaine réservé à l'évaluation formative. Les traces de lectures qui peuvent être évaluées de la sorte se trouveront alors dans des journaux de lecture, des échanges oraux...

Mais peut-être la lecture littéraire est-elle plutôt pensée comme un va-et-vient dialectique⁷ ? Dans ce cas, il s'agira d'évaluer dans les commentaires écrits l'alternance de pratiques analytiques et psychoaffectives et de démarches d'évaluation formatives et certificatives.

Quoi qu'il en soit, évaluer la lecture littéraire n'a rien d'une sinécure. Pierre Sève⁸ y voit même une aporie, et ce pour trois raisons :

1. « Le travail autour de la lecture littéraire vise l'interaction entre l'élève et le livre, interaction qui sollicite l'investissement le plus intime de la subjectivité de l'élève » : d'où la difficulté du regard normatif ;
2. « Une évaluation suppose des critères transférables d'une situation à l'autre, alors que la lecture littéraire suppose justement un travail sur la singularité de ce texte-là et de cet élève-là, dans ce moment-là » ;
3. « Le souci d'évaluer découpe des savoirs ou savoir-faire isolés, alors que le travail de lecture est nécessairement systémique » : difficulté du découpage donc.

Par ailleurs, quelles sont les productions qui permettent d'évaluer une lecture littéraire ? À ce sujet, les recommandations didactiques actuelles distinguent deux choses distinctes. D'une part, l'évaluation de la lecture proprement dite, dont les supports privilégiés sont les écrits par lesquels les élèves manifestent de manière diversifiée leurs rapports aux textes, comme le journal de lecture (support idéal pour l'évaluation formative) ou la note critique (qui, par son caractère plus formel, se prête davantage

⁵ Voir notamment J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE & D. LEDUR, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck, 2005 (Savoirs en pratique).

⁶ M. MARGHESCOU, *Le concept de littérarité*, La Haye-Paris, Mouton, 1974.

⁷ M. PICARD, *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique).

⁸ P. SEVE, « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? », in *Actes de la UNESCO. La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, ScérEn, CRDP académie de Versailles, p. 51-66.

formatif et certificatif). D'autre part, certains programmes⁹ – et au-delà d'eux, un certain nombre de didacticiens – demandent d'évaluer la réflexion des élèves sur la littérature. Dans ce cas, le support privilégié est le *bilan réflexif*, un écrit dans lequel l'élève est invité à faire part de l'évolution de ses connaissances et de ses pratiques en se montrant particulièrement attentif aux difficultés qu'il a éprouvées et aux ruptures qu'il a le sentiment d'avoir accomplies.

Je m'attarderai ici seulement sur le premier objectif, qui requiert donc de l'enseignant de mettre au point *différentes tâches de lecture* susceptibles d'être évaluées. Jean-Louis Dumortier¹⁰ a proposé de classer ces tâches de deux manières. D'abord, en se fondant sur le type d'évaluation envisagé, il distingue les *tâches initiales*, susceptibles de faire l'objet d'une évaluation diagnostique, les *tâches intermédiaires*, qui peuvent donner lieu à une évaluation formative, et les *tâches finales*, qui se prêtent à une évaluation certificative. Le second classement prend en compte la *nature des tâches*. L'injonction du professeur est-elle orale ou écrite ? Adressée au groupe ou aux individus ? Et la réponse attendue de l'élève ? Est-elle, à son tour, orale ou écrite ? Individuelle ou collective ? Est-elle « choisie » ou « construite » ? Et quel est le délai imparti pour la réponse ? À travers cette typologie, Dumortier réhabilite à certaines conditions les questionnaires de lecture. Voici cinq ans, dans le cadre d'une recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique, son équipe a d'ailleurs collaboré à la réalisation d'une batterie d'épreuves de lecture qui sont accessibles en ligne¹¹.

À côté des épreuves de lecture de type « questionnaire », Catherine Tauveron a présenté dans un récent numéro de la revue *Repères*¹² une recherche fort intéressante sur les différents écrits de travail susceptibles d'accompagner la lecture littéraire des élèves. Les pratiques qu'elle a observées et analysées dans ce cadre avaient pour base des classes de l'école primaire, mais elles semblent parfaitement transposables dans les différents niveaux de l'enseignement secondaire.

Son projet a consisté à suivre pendant deux ans une vingtaine d'élèves de primaire en difficulté en cherchant réponse à la question suivante : comment évoluent les lecteurs en difficulté lorsqu'ils sont régulièrement stimulés à échanger oralement et à produire des traces écrites à propos de lectures de littérature de jeunesse faites en classe ? Dans ce cadre, deux moyens d'évaluation des lectures ont été analysés : les « échanges » oraux et les « écrits de travail personnels » (traces écrites).

La recherche a d'abord permis de mettre en évidence la diversité des « écrits de travail » (p. 76) : ceux-ci intègrent le journal de bord de lecture, la reformulation, la formulation de questions posées par le texte mais qui n'ont pas de réponse dans le texte, l'interprétation d'un passage polysémique sélectionné par l'enseignant, l'argumentaire sur les interprétations collectées, la réponse à un questionnaire déstabilisateur, le remplissage d'un blanc du texte, la rédaction d'une suite immédiate, la narration de lecture, l'écrit-mémoire de lecture...

⁹ Comme en Belgique, le programme du 3^e degré des Humanités générales et technologiques.

¹⁰ J.-L. DUMORTIER, *Lire le récit de fiction*. *Op. cit.*

¹¹ J.-L. DUMORTIER, J.-L. DUFAYS & J.-M. ROSIER (dir.), O. DEZUTTER, Ph. ERNOTTE, A. JURASZ, H. LEFÈVRE & Th. ROLAND, *Élaboration d'épreuves servant à évaluer les compétences en français (lecture-écriture) des élèves du 2^e degré du secondaire*, 2002, <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/084/rapfin.asp>.

¹² *Op. cit.*

Tauveron attribue six fonctions à ces divers « écrits de travail » :

- pour l'élève, une fonction d'explicitation ou de clarification pour soi, voire d'autoévaluation ;
- pour la communauté lectorale, une fonction d'explication pour les autres ;
- pour les deux, une fonction de mémoire : trace à la fois du débat collectif et du parcours personnel ;
- pour le chercheur et l'enseignant, une double fonction d'évaluation : l'écrit de travail est un moyen d'évaluer les actes singuliers de lecture, et c'est aussi un lieu où peuvent s'observer des glissements, des changements ;
- et enfin, pour l'enseignant, une fonction de régulation des interventions didactiques.

Sur la base de ses analyses, l'auteure a mis au point une grille qui paraît susceptible de servir à la fois de moyen d'analyse pour le chercheur et d'outil d'observation et d'évaluation pour l'enseignant. Cette grille distingue trois éléments évaluable dans la lecture de l'élève, et pour chacun d'eux, un certain nombre de questions qui permettent d'évaluer la qualité des traces écrites manifestées. Les trois éléments retenus comme évaluable sont :

- (a) le produit de la lecture ;
- (b) le positionnement dans le dialogue autour du texte ;
- (c) la nature de l'activité langagière sur le texte.

Au terme de sa recherche, Tauveron a constaté que les écrits de travail exerçaient bien une double fonction : une fonction d'autoévaluation pour l'élève et une fonction de régulation pour l'enseignant. Elle a également reconstitué et évalué deux parcours évolutifs d'élèves : un premier qui manifeste la naissance du soupçon saisi au travers des échanges, et un second, qui montre la naissance d'un dialogue entre texte, lecteur et autres textes du lecteur, saisi au travers des écrits de travail.

La didacticienne souligne par ailleurs qu'une telle recherche invite à passer de l'évaluation des difficultés de compréhension à l'évaluation des pratiques enseignantes. À ce propos, elle constate que certaines modalités d'évaluation sont génératrices d'erreurs, que les obstacles initiaux à la compréhension sont souvent peu pris en compte par les élèves : d'aucuns ont un rapport inadéquat à la fiction, tous font une référence prioritaire aux images. Tauveron pointe en outre les effets pervers de la convocation systématique par les enseignants des anticipations, qui peut donner à croire aux élèves que tout début de texte contient des indices permettant d'anticiper la suite... ce qui est évidemment faux.

Cette recherche est assez représentative, me semble-t-il, du regain d'intérêt et du saut qualitatif que connaît aujourd'hui la problématique de l'évaluation dans l'enseignement de la littérature. Plus largement, le colloque a permis d'aborder différentes questions de recherche à propos de l'évaluation : à quelles pratiques effectives d'évaluation l'enseignement de la littérature donne-t-il lieu ? Ces pratiques sont-elles propres à l'enseignement de la littérature ? Dans quelle mesure enrichissent-elles la notion d'évaluation ? Quelles sont leurs implications axiologiques et sociales ? Avec les élèves en difficulté, est-il risqué de privilégier la logique des compétences intégratives au détriment des « activités modestes du pas à pas »¹³ ? Tout peut-il et doit-il être évalué en littérature ? Y a-t-il une place pour une évaluation non certificative et non comptable ? Autrement

¹³ J.-M. ROSIER, *La didactique du français*, Paris, P.U.F., 2002 (Que sais-je ? 2656), p. 94-95.

dit, si l'enseignement-apprentissage de la littérature débouche aujourd'hui sur une diversité de productions évaluables, il s'indique constamment d'en étudier les usages et les effets.

Structure de l'ouvrage

Disons un mot à présent de la manière dont ces actes ont été rassemblés. Les versions écrites des textes ont fait l'objet de deux types de publications, répartis en fonction des sujets : le présent volume, publié par les Presses universitaires de Louvain, réunit tous les textes relatifs à l'enseignement-apprentissage de la littérature en langue première – c'est-à-dire principalement en français, mais aussi en grec et en catalan, tandis qu'un numéro thématique de la revue *Le langage et l'homme* publiera les quatre textes centrés sur l'enseignement-apprentissage de la littérature en français langue étrangère.

Dans le présent ouvrage, les textes ont été regroupés en six grands ensembles, qui prolongent pour une large part la structure des « ateliers » du colloque. Une première partie, intitulée « Cadrage » rassemble des textes qui, par leur propos, mettent en perspective l'ensemble de la thématique abordée, que ce soit d'un point de vue historique (M.-Fr. Bishop), socio-économique (Br. Louichon) ou métadidactique (B. Daunay), ou que ce soit à travers l'examen critique du sort réservé aux concepts d'interprétation et d'utilisation (A. Rouxel), à l'image filmique (N. Lacelle et G. Langlade) ou encore à l'imaginaire (J.-Ch. Chabanne).

La deuxième partie, intitulée « Sens et valeurs de la littérature du primaire au secondaire », permet d'interroger tour à tour à tour les composantes du « désir de littérature » qui mobilise tant d'élèves dès l'école primaire (C. Battistini), les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension des jeunes enfants (N. Espinosa), l'apport de Rousseau et de La Fontaine à la réflexion sur la compréhension, l'interprétation et l'évaluation des textes littéraires (A. Camenisch), la place de la lecture interprétative du texte littéraire dans la formation des enseignants de l'école primaire (S. Dardaillon), les conditions du développement de compétences de lecture d'œuvres littéraires à la charnière de la scolarité primaire et secondaire (M. Dispy et J.-L. Dumortier), le statut des lectures des grands collégiens (Ph. Clermont et V. Lepaux), l'évolution des positionnements du lecteur-scripteur au lycée (Y. Brenas), le statut des compétences dans l'enseignement de la littérature (S. Marlair) et les tensions qui ne cessent d'animer la relation entre l'école et la littérature (D. Anagnostopoulou).

La troisième partie s'intéresse à différentes manières dont l'apprentissage de la littérature est aujourd'hui évalué par l'écriture : au départ de la comparaison d'une diversité de pratiques enseignantes (Chr. Ronveaux), à travers les carnets de lecture des élèves (A. Schneider, M.-Cl. Javerzat et Cl. Doquet-Lacoste), à travers l'écriture réflexive (N. Assante et M. Blanc), à travers l'activité du sujet scripteur de fiction (B. Jay), à travers un travail spécifique sur la stéréotypie (B. Kervyn et J. Faux), ou encore à travers des séquences didactiques centrées sur des genres littéraires (J.M. Ramos Sabaté).

Les études rassemblées dans la quatrième partie s'intéressent aux enjeux de corpus spécifiques pour construire le sens et la valeur : les œuvres complètes (J. Van Beveren, O. Dezutter et C. Morissette), y compris celles qui sont destinées à la jeunesse (A.-Cl. Raimond, Cécile Vendramini et Luc Maisonneuve, I. Lebrat), les scènes de lecture et les fictions métanarratives (S. De Croix), le conte (V. Bourhis), les livres

illustrés (Chr. Plu), les utopies du siècle des Lumières (D. Claustre et M. Jacques), la Bible (A.-R. de Beaudrap) et la poésie (N. Rannou).

La cinquième partie s'intéresse enfin à l'analyse des pratiques enseignantes : les études portent ici sur le rapport personnel des enseignants à la littérature (A. Vibert et I. Olivier), sur les genres d'activités spécifiques à l'enseignement de la lecture et de la littérature (S. Aeby Daghe), sur les pratiques « ordinaires » des maîtres et des élèves dans leur diversité (C. Dupuy), sur les activités effectives de co-construction des savoirs (C. Clauw et Fr. Thyron), sur les propositions d'évaluation adressées aux enseignants (D. Dubois-Marcoin) et sur le geste professionnel de correction des productions écrites (J.-L. Pilorgé).

Les trois derniers textes, dus à M. Lebrun, C. Tauveron et J.-Fr. Massol, sont ceux des trois « témoins », qui ont accepté la redoutable mission de tirer « à chaud » un premier bilan des communications auxquelles chacun d'eux a assisté.

Avant de céder la place aux textes, j'aimerais encore adresser un très vil merci aux membres du comité scientifique du colloque, qui ont réalisé un précieux travail d'évaluation et de sélection des projets de communication. Un grand coup de chapeau donc à Karl Canvat, Jean-Charles Chahanne, Luc Collès, Bertrand Daunay, Olivier Dezutter, Jean-Louis Dumortier, Gérard Langlade, Marlène Lebrun, Brigitte Louichon, Jean-François Massol, Christophe Ronveaux, Jean-Maurice Rosier, Annie Rouxel, Catherine Tauveron et Francine Thyron. Ma gratitude va aussi à Ghislaine Mouchart et à Sébastien Marlair pour leur aide décisive dans la confection de l'ouvrage. Mon dernier mot sera pour les membres du comité d'organisation louvaniste, et en particulier Ioana Belu, Carole Clauw, Marielle Crahay, Séverine De Croix, Colette de Pierpont, Geneviève Geron, Fiorella Flamini, Nicole Marion, Maurice Niwese. Ce sont largement eux, grâce à leur travail de l'ombre, qui ont fait de ces huitièmes rencontres un événement. Puisse la lecture de ces actes être l'occasion de prolonger la fête !

Bilans et perspectives

Enseignement de la littérature et pratiques d'écriture : retour sur quelques interventions

Marlène LEBRUN
IUFM d'Aix-Marseille

Un témoignage : pour quoi faire ? Pourrais-je dire en exergue en reprenant le titre des huitièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature. Comment parler des communications qu'on n'a pas entendues ? Pourrais-je ajouter en paraphrasant le titre du dernier ouvrage de Pierre Bayard¹. C'est sûrement un des enjeux du témoignage dans un colloque où la diversité et la richesse des contributions nous a forcés à faire des choix et des deuils, faute d'avoir le don d'ubiquité.

Je voudrais tout d'abord exprimer ma gratitude à Jean-Louis Dufays et à son équipe de nous avoir réunis à Louvain-la-Neuve avec la chaleur humaine qui est le partage des Belges, des gens du Nord, autour de ce bel objet de réflexion qu'est celui du sens qui engage la question de l'utilité et des valeurs, question aujourd'hui incontournable dans le champ de la didactique du français.

Comment ne pas tomber dans une conception du témoignage comme point de vue, un point de vue et une évaluation à l'aune de ses propres conceptions de la littérature et de son enseignement ? Yves Bonnefoy rappelait que la poésie est la propédeutique à la démocratie car elle est à l'écoute des valeurs tant littéraires qu'existentielles et il disait dans un entretien au *Monde* du 7 juin 1974 : *La littérature qui ne cherche pas à dégager du sens, des valeurs, ne fait qu'avaliser le non-sens.*

Les deux premières contributions dont je vais porter témoignage concernent l'enseignement de la littérature en dehors de la francophonie. Notre collègue grecque, **Diamanti Anagnostopoulou**, qui vient de l'université d'Égée, considère que la question des enjeux est plus importante que celle du corpus, sinon, dit-elle, on prend le risque de faire de l'ancien avec une coquille neuve. Elle craint que le seul changement de corpus soit un simple vernis. La chercheuse grecque analyse les tout derniers programmes et manuels du primaire grec qui, à l'instar de ceux du primaire en France, réexaminent la place de la littérature en lui redonnant la primauté. Au-delà de la censure qui évite certaines thématiques ou certains auteurs, surtout étrangers, l'analyse des pratiques préconisées montre que l'apprentissage de l'outil peut se substituer à celui de la littérature malgré les propositions intéressantes des manuels, qui sont eux aussi des outils qu'il importe d'apprendre à utiliser sans s'y inféoder.

¹ P. BAYARD, *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*, Paris, éd. de Minuit, 2007, coll. Paradoxe.

C'est dans le cadre de l'étude de la formation littéraire dans le système catalan que **Joan Marc Ramos Sabaté** analyse une séquence qui développe le genre « terreur » dans la littérature et le cinéma à propos du mythe de Dracula. L'approche alternative dont il parle consiste à partir des conceptions initiales des élèves, à entreprendre ensuite la lecture et l'analyse des *incipit* des œuvres et, finalement, à faire recréer par les élèves une narration du même genre. Le résultat obtenu est une description des caractéristiques des textes narratifs de terreur écrits par des élèves à 15 ans pour envisager des pistes d'intervention didactique.

Les autres interventions dont je vais rendre compte se situent du côté de l'analyse des pratiques en présentant l'effet de diverses pratiques scripturales sur l'enseignement-apprentissage de la littérature en classe de français. Dans la question du colloque *Pour quoi faire ?* il y a *pourquoi* en un mot et *pour quoi*, en deux mots : la visée praxéologique est clairement affirmée et le *pour quoi* en deux mots donne définitivement le dernier mot aux pratiques dont s'inspirent les hypothèses didactiques et découlent les théories qui les modélisent peu ou prou.

Les *Instructions officielles françaises* de 2002 préconisent l'utilisation d'un carnet de lecture au primaire et trois chercheuses s'y intéressent directement en s'interrogeant sur les comportements et les pratiques de lecteur qu'il donne à lire. Serait-ce un outil destiné à pallier l'indifférence des élèves qui n'attendent pas de réponse puisqu'ils n'ont pas de question à poser sur les textes ? Serait-ce encore un outil à visée identitaire capable de générer de la lecture impliquée, voire engagée ? **Anne Schneider** considère qu'il tend à relever de la sphère intime et privée et préconise de faire de cet outil de traces non évaluées un espace diagnostique de la participation du lecteur à la communauté de lecteurs de sa classe. Écrit de traces, trace des comportements scolaires et littéraires des élèves, le carnet de lecture se situe du côté de la *praxis* et peut en ce sens permettre la création d'habitus de lecture qui soient suffisamment lisibles pour que l'on puisse les repérer, voire les exploiter et les favoriser. L'analyse d'extraits de carnets de lecture d'élèves de 8 ans laisse ouverte la question de savoir si le carnet de lecture reste du côté de la *praxis* sans flirter avec la *poësis*. Il serait alors un simple outil identitaire ne permettant pas de construire une posture critique qui permet d'affirmer un statut auctorial.

Pas besoin de se référer encore à Pierre Bayard pour poser la question : peut-on écrire un carnet de lecture sans lire ? Néanmoins, cela reste une vraie question qui interpelle l'interaction lecture-écriture. L'utilisation de la citation peut être une trace du passage de la *praxis* à la *poësis*. Je ne peux pas ne pas céder à ce plaisir, celui de la citation, pour peu qu'elle soit révélatrice du mouvement en jeu, en citant un élève dont j'ai pu relever une trace identitaire au fil de la lecture d'extraits de son carnet de lecture sélectionnés par A. Schneider dans son atelier : « J'aurai l'impression d'être grand et que je ne pourrai plus jamais descendre de la vie² ».

Le titre proposé par **Claire Docquet-Lacoste** (*Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe*) invite à une ballade buissonnière particulière dans deux types d'écrits intermédiaires qui sollicitent l'écriture réflexive : le carnet de lecture et le carnet d'expérience et d'observation. S'inscrivant dans deux disciplines, relevant du littéraire pour le premier et du scientifique pour le second, ils se présentent comme une collection d'écrits fragmentaires. Il est intéressant de voir que la comparaison des *verbatim* des deux séances de présentation des outils au groupe classe

² Le jeune lecteur commente le décalage entre le texte et les illustrations dans l'album *Reviens Sapin* d'Anne Brouillard, Paris, éd. du Sorbier, 1994. On peut être interpellé par la maturité de la verbalisation d'une angoisse existentielle de la mort *via* le passage par l'âge adulte.

donne à lire les représentations que se font les enseignants des disciplines en jeu et des pratiques qui en découlent, représentations fortement ancrées dans les stéréotypes habituels. Se révèle donc une corrélation entre la représentation stéréotypique de la littérature et les pratiques enseignantes. Le carnet de lecture et son utilisation posent la question du rôle du professeur de français, qui ne peut pas se contenter d'être un simple animateur de lecture à la manière du bibliothécaire.

Quant à **Marie-Claude Javerzat**, elle analyse des entretiens avec des élèves de cycle 3 à propos de leur cahier de littérature. Quelle que soit la dénomination de cet outil, ces essais de verbalisation métacognitive, voire métacritique, donnent à penser un autre usage didactique, renvoyant au lecteur sa propre activité de lecture, singulière et collective, au sein de la communauté discursive, et au maître, les effets de son activité professorale³. Il est intéressant de voir que cette conception du journal de lecture comme outil d'évaluation formative relie celle des deux chercheuses précédentes, l'une s'intéressant essentiellement aux élèves et l'autre aux professeurs.

Ces trois contributions sur les carnets de lecture analysent essentiellement des réussites mais font l'impasse sur les théories des sociologues de la lecture ou de la culture. Notamment, elles n'envisagent pas les causes et surtout la nature des résistances des élèves à ce type d'écriture réflexive et métatextuelle qui transforme le carnet de lecture en un miroir socio-identitaire donnant à lire leur rapport à la lecture de textes littéraires. Après l'écriture métatextuelle ou l'écriture critique, i.e. de glose, de commentaire au primaire, cinq chercheurs envisagent l'écriture hypertextuelle ou créative au primaire et au secondaire.

Mireille Blanc et Nathalie Assante mettent en évidence un gain de sens quand l'écriture réflexive accompagne l'écriture créative. Elles considèrent l'impact d'un dispositif d'écriture créative relayée, accompagné d'un journal de bord chez des élèves zépiens de 4^e auteurs de nouvelles fantastiques. L'analyse de l'ensemble des journaux de bord de la classe concernée par la recherche-action montre comment l'écriture coopérative permet aux collégiens de donner du sens aux activités littéraires proposées et de faire évoluer positivement leur rapport à la lecture-écriture littéraire. Il reste aussi à analyser l'impact de l'écriture réflexive et métacognitive du journal de bord conjugué à celui de l'écriture créative qu'il accompagne sur l'évolution du rapport à la littérature de ces élèves invités à réfléchir sur leurs propres pratiques et leur posture de lecteur et d'auteur, tout au long du projet d'écriture.

La communication de **Bernard Jay** s'inscrit dans une recherche qui vise à poser les bases d'une posture de sujet scripteur de littérature comme entrée d'une didactique de l'écriture littéraire au primaire. Est-il possible d'inscrire le contrat didactique moins dans une logique de reproduction (monde reproduit) que dans une logique de production (monde inventé, i.e. imaginaire) ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question de l'écriture fictionnelle, le chercheur prend en compte des commentaires critiques de pairs, des propositions de piste de réécriture et les textes réécrits. Il observe la prégnance de la dimension diégétique fictionnelle (abondance d'expansions narratives, descriptives, explicatives) au détriment de la dimension littéraire qui implique de construire des effets de lecture.

La recherche de type collaborative et écologique de **Bernadette Kervyn** vise à examiner et à construire théoriquement et pratiquement la pertinence de phénomènes de

³ En témoigne par exemple la pertinence d'une question sur l'intérêt de lire le livre ou le résumé.

stéréotypie en tant qu'outil pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture littéraire. L'opérationnalisation de phénomènes de stéréotypie pose la question du sens, des valeurs et des finalités. La didacticienne a choisi l'exemple de séquences d'écriture poétique⁴ qui permettent de partir des représentations stéréotypiques et d'analyser en quoi les élèves impliqués donnent du sens et de la valeur au travail réalisé en littérature. En s'appuyant sur leurs représentations liminaires de la poésie, la remise en cause du corpus poétique proposé par l'enseignant est virulente et donne du sens au questionnement sur la littérarité poétique à travers une réflexion sur une caractérisation de la poésie mise en acte par une production personnelle dépassant l'écriture à la matière de.

Témoin d'un tiers des ateliers du colloque, j'ai pu embrasser un large panorama qui relie le FLM⁵ ou le FLA (français langue des apprentissages) de la francophonie didactique (France, Suisse, Belgique, Québec) avec le FLS, *via* les systèmes scolaires grec et catalan et le FLF qui met en scène des étudiants du Costa Rica, d'Algérie, de Barcelone et de Hongrie. Serait-elle *en péril* la littérature si l'on se réfère au tout récent ouvrage du critique Tzvetan Todorov⁶ ? Il y réaffirme une conception humaniste de la fonction de la littérature comme instrument indispensable participant au développement cognitif, éthique et social de l'individu, bref lui permettant de répondre à sa « vocation d'être humain » (p. 16) : « *Ce que les romans nous donnent est, non un nouveau savoir, mais une nouvelle capacité de communication avec des êtres différents de nous* » (p. 77).

On peut aussi s'interroger sur le fait que l'académicien Marc Fumaroli, professeur au Collège de France, préside la nouvelle commission de réflexion sur l'enseignement des humanités dans le système scolaire français⁷. Quand on se pose la question du minimum de culture humaniste qu'il est souhaitable de rétablir au primaire et au collège, cela sous-tend un grand pessimisme sur la transmission ou l'appropriation (le second terme étant sûrement préférable) du patrimoine littéraire et des valeurs en France. Si l'on se réjouira que le retour du sens soit souhaité, que la dérive formaliste et techniciste soit condamnée, on peut néanmoins se demander si les pratiques anciennes de l'enseignement de la littérature dans la tradition humaniste, qui faisaient des textes littéraires des parangons de la belle langue et des supports à la réflexion éthique et philosophique, ne seront pas à nouveau préconisées. Le sésame du retour à l'ancien guette, comme si l'on voulait jeter le bébé avec l'eau du bain.

En espérant que les rencontres de Louvain⁸ qui abordent l'importante question du sens de la littérature et de son enseignement-apprentissage puissent faire date, rendre de plus en plus nécessaire la prise en compte des recherches en didactique, permettre aux didacticiens d'œuvrer à inlêcher les programmes et les pratiques actuels en partant de leur description et analyse⁹ pour faire de la littérature une discipline scolaire pas seule-

⁴ Les séquences ont été mises en œuvre par Jérôme Faux dans une classe de CM2.

⁵ FLM : français langue maternelle.

⁶ T. TODOROV, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, coll. Café Voltaire.

⁷ Elle succède à la commission sur l'enseignement de la grammaire présidée par le linguiste Bentolila. Les politiques semblent aujourd'hui vouloir donner des réponses aux discours très médiatisés des « déclinologues ».

⁸ Elles s'inscrivent dans la continuité du colloque international organisé par Amor Séoud : « L'école et le(s) savoir(s) : la question du sens », 8-10 février 2007, Université de Sousse, faculté des Lettres et des sciences, unité de recherche École et Littérature.

⁹ Comme des objets didactiques, souhaite Bertrand Daunay, qui met en garde contre une certaine posture prescriptive. Cf. *supra* note 5.

ment utile et valorisée mais essentielle qui aide à grandir, à penser, à communiquer et à mieux vivre ensemble. En reprenant la proposition d'Umberto Eco dans *De Bibliotheca*¹⁰, je rappellerai que le rôle du professeur est de faire découvrir des œuvres que les élèves ne soupçonnaient pas pour qu'elles deviennent essentielles ; je rébondis sur l'idée de Jean-Louis Dufays, qui a proposé une voie dialectique qui consiste en l'idée de vivre et de faire vivre avec la littérature¹¹.

Mes chaleureux remerciements à Jean-Louis Dufays de m'avoir confié ce rôle roboratif de premier témoin, dont la tâche a été grandement facilitée par un programme qui a fédéré chacun des ateliers selon des problématiques cohérentes et porteuses de sens. Conformément à l'étymologie, le témoin est celui qui propose une entrée ou une sortie, i.e. un point de vue qui met en jeu des valeurs, celui qui passe le témoin est aussi celui qui rend possible le relais, si l'on file la métaphore sportive. Chers Catherine et Jean-François, je vous transmets donc le relais didactique.

¹⁰ U. ECO, Conférence *De Bibliotheca*, Milan, Deschamps E. (trad.), 1986.

¹¹ J.-L. DUFAYS : conférence inaugurale des Huitièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature, 2007.

Regard subjectif sur ces Huitièmes Rencontres

Catherine TAUVERON

CELAM (E.A. 3206), Rennes 2

La question de l'illisible

Ces Huitièmes Rencontres ont confirmé la volonté des chercheurs en didactique de la littérature de penser la continuité des supports et des approches entre l'école et le collège. De part et d'autre, chacun fait un pas en direction d'un point de convergence, même si perdure un clivage dans les pratiques effectives et les manuels, comme l'a montré Hélène Delalande dans son étude comparative de manuels de cycle 3 et de 6^e. Sous l'influence de recherches didactiques, l'école, qui la première s'est mise en mouvement, a adopté quelque chose des postures de lecture du secondaire en prenant en compte l'au-delà de la lecture littérale mais garde en principe sa spécificité (on n'y fait pas de l'explication de textes, on y accueille les manifestations plurielles de toutes les composantes de la personnalité du lecteur, on y encourage la singularité des lectures et leur partage) ; les didacticiens du secondaire de leur côté tentent de corriger les effets pervers de l'approche traditionnelle des textes et encouragent le glissement « du texte interrogé au texte qui interroge »¹, d'une lecture où il s'agit de faire parler le texte par la bouche des élèves ou de faire parler le « lecteur modèle » supposé visé par le texte au travers des réponses des élèves (lecteur modèle qui n'est jamais que le lecteur empirique enseignant) à une lecture où les élèves parlent avec le texte et se parlent sur le texte. Mais emportés par leur élan, il se pourrait que les uns et les autres poursuivent leur trajectoire au-delà du point théorique de rencontre. Des signes de franchissement de frontière se manifestent çà et là. C'est ainsi qu'Annie Rouxel, qui a œuvré avec Gérard Langlade pour la prise en compte « du retentissement subjectif des œuvres, des troubles, des ravissements qu'elles suscitent »², en classe de collège et de lycée, en vient à plaider (avec un brin de provocation, comme elle le dit elle-même) pour ce que U. Eco appelle « une pratique de l'utilisation libre, aberrante, désirante et malicieuse des textes »³, alors même que cette pratique, couramment encouragée, ou du moins non sanctionnée, en maternelle, est dénoncée par les didacticiens du primaire⁴ comme la marque même des élèves en difficulté de lecture. À l'école (française), la tentation d'engager les élèves (et leurs enseignants) dans une lecture savante relevant du

¹ Th. ARON, « Du texte interrogé au texte qui interroge », *Les cahiers du CRELEF*, 25, *Questionnement pédagogique et texte littéraire*, Besançon, CRELEF, 1987, p. 119-143.

² G. LANGLADE, « Et le sujet lecteur dans tout ça ? », *Enjeux*, 51/52, 2001, p. 53-61.

³ U. ECO, *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p. 76.

⁴ Voir par exemple, C. TAUVERON, « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, 31, 2005, p. 73-112.

secondaire n'est pas absente des suggestions de mise en œuvre accompagnant chaque élément de la liste des ouvrages conseillés pour le cycle 3. Certains des ouvrages proposés dans la liste (on pense par exemple à *Les trois clés d'or de Prague* de Peter Sis⁵) dépassent par ailleurs les compétences et les appétences des jeunes lecteurs du primaire. La tentation de l'« illisible » ou de la lecture de l'« illisible » sous le lisible est donc perceptible, à la fois dans la prose institutionnelle, chez les auteurs et éditeurs pour la jeunesse et chez les didacticiens. Trois communications entendues (celles de Annie Camenish autour des fables de La Fontaine, celle de Daniel Claustre et Martine Jacques autour des utopies du siècle des Lumières, de Sylvie Dardaillon sur la réception du théâtre contemporain par des enseignants de primaire en formation) posent à leur manière la question et me conduisent à revisiter un concept qui a eu le succès que l'on sait : celui de « texte résistant ». Un texte « résistant » n'est pas un texte « difficile », encore moins un texte « tordu », comme on a pu me le reprocher. Ce n'est pas non plus un texte qui repousse les avances de son lecteur mais au contraire le « drague », pour reprendre la jolie formule de Barthes. C'est un texte intrinsèquement intéressant pour de jeunes enfants, dans son contenu et dans sa portée morale, symbolique ou philosophique, un texte qui les invite d'abord à l'« immersion fictionnelle », les autorise à fréquenter les « lieux brûlants de l'anecdote »⁶, dont les personnages suscitent l'identification et les aident à grandir, un texte qui déclenche un plaisir pris au « qu'est-ce que ça raconte », mais qui, pour une raison ou pour une autre, présente un problème de compréhension et/ou d'interprétation, non réhibitoire, excitant intellectuellement, surmontable dans et avec la communauté des lecteurs dont fait partie l'enseignant. En bref, pour me répéter, un texte qui, après ou dans le premier contact amoureux, occasionne un frottement, léger, qui va produire une étincelle. Certes, je dirai, sans réserve aucune, avec Peter Nodelman⁷ que :

« Plus nous croyons que les enfants sont limités plus nous les privons d'expériences qui pourraient les rendre moins limités. Si nous croyons que les enfants ont un seuil d'attention très bas, nous ne les exposerons pas à des livres longs ; si nous croyons qu'ils ne peuvent entendre un langage complexe, nous leur donnerons seulement des livres au vocabulaire restreint ; si nous pensons qu'ils sont fragiles, nous les tiendrons à l'écart de livres qui peuvent contenir des idées potentiellement dangereuses. Privés de l'expérience de ce plus que le peu qu'on leur attribue, les enfants apprennent souvent à développer une résistance au complexe et au non-conventionnel ».

Reste cependant, me semble-t-il, à penser la nature et surtout la *progression* de ces « expériences » du complexe ou du non-conventionnel. Toute expérience n'est pas possible à tout moment. Thomas Pavel compare l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage du jeu d'échec :

« Dans la perspective de la théorie des jeux, l'on tiendra pour acquis que les textes littéraires sont bâtis sur un petit nombre de règles de base qui nous permettent d'avoir accès au texte ; alors que le lecteur naïf ne connaît au départ que ces règles, à mesure que ses stratégies de lecture se développent, sa compréhension des jeux littéraires s'affine [...] Comme tous les jeux dans lesquels l'habileté croît avec l'entraînement, les jeux littéraires vivent graduellement le plaisir de prendre de plus en plus de risques, d'être de plus en

⁵ Grasset jeunesse, 1995.

⁶ R. BARTHES, *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil, 1973, p. 21.

⁷ P. NODELMAN, *The Pleasures of Children's Literature*, New York, Longman, 1992, p. 35-36 [c'est moi qui traduis].

plus maître de la situation. À l'instar des jeux d'échecs, l'apprenti lecteur sent s'accroître sa force et sa dextérité : il apprécie les progrès qu'il fait et prend plaisir à persévérer »⁸.

Il est important de donner aux enfants une culture des « coups » narratifs, comme il est important d'avoir une culture des « coups » stratégiques si l'on veut devenir un bon joueur d'échec. Mais pour l'enseignant, tous les coups ne sont sans doute pas permis : certains coups ne peuvent être saisis que sur la base d'une culture d'autres coups antérieurement rencontrés. Ce que dit clairement Jean-Louis Dufays : « Tout apprentissage suppose un franchissement *progressif* [c'est moi qui souligne] de seuils cognitifs et donc par des moments de rupture avec le déjà maîtrisé, le familier, le lisible »⁹. Il suggère d'alterner « les moments de familiarisation avec du lisible et des moments de confrontation avec de l'illisible, de faire vivre [aux enfants] un certain nombre d'expériences de rupture cognitive de manière à élargir leur empan de compréhension et donc leurs compétences de lecteurs ». La communication de Sylvie Dardaillon montre bien que, chez certains auteurs et éditeurs pour la jeunesse, la tentation du coup de force culturel n'est pas absente. L'on admettra qu'un (bon) texte (pour enfants) a toujours plusieurs niveaux de lecture, mais encore faut-il qu'il autorise un premier niveau de lecture, non seulement chez les élèves mais aussi et d'abord chez leurs enseignants. Ce n'est pas toujours le cas de bon nombre d'occurrences du théâtre pour la jeunesse. Ce théâtre-là, constamment sublime et jouissif pour un lecteur et spectateur expert, où se joue le passé et l'avenir même du théâtre contemporain dans son ensemble, déconstruit l'intrigue pour construire une dramaturgie de la parole¹⁰, déconstruit les personnages pour les réduire à des voix balbutiant dans le noir, transgresse les règles conversationnelles et travaille implicitement sur le mode du pastiche, ou de l'allusion, un intertexte situé hors du champ de la littérature de jeunesse (Beckett, Novarina par exemple). Ces textes-là, nous dit Sylvie Dardaillon, mettent littéralement les enseignants du primaire comme du secondaire « en état de perte »¹¹. Comment, sans repères culturels, ces enseignants-là pourraient-ils auprès des enfants jouer leur rôle de guide ? Nous sommes avec le théâtre contemporain dans ce qu'on pourrait appeler l'illisible de l'au-delà du langage. Il existe aussi un illisible (« in-lisible », plutôt) de l'en deçà du langage. Certains éditeurs et auteurs d'albums pour la jeunesse, se réclament encore de Ruy-Vidal, pour qui « il n'y a pas la littérature pour enfants, il y a la littérature », et avec lui rejettent le « tonique », « l'amusant », « le rose », « le bleu et le vert tendre », les « friandises et sucreries » de la littérature enfantine traditionnelle, explorent les thématiques les plus osées, les techniques narratives les plus folles, qu'on aurait grande envie de saluer si elles ne s'accompagnaient précisément souvent d'un « minimalisme narratif »¹². Certains albums du Rouergue ou publiés chez Étre visent un lecteur modèle si coopératif qu'ils lui laissent le soin de construire sa propre histoire, à partir de

⁸ Th. PAVEL, *Univers de la fiction*, Paris, Seuil, 1988, p. 160-161.

⁹ J.-L. DUFAYS, « Une didactique de l'illisible est-elle concevable ? », *La lecture littéraire*, 3, *L'illisible*, Paris, Klincksieck, janvier 1999, p. 163-171.

¹⁰ Que Jean-Michel Maupoix, dans *Le poète perplexe*, commente ainsi : « L'action est dans le discours lui-même en tant qu'il se déploie et ouvre le théâtre ; elle n'est pas l'autre de la parole ; il n'y a pas le texte puis sa représentation, les mots puis les actes : ce sont les premiers qui assurent la possibilité d'une "action réduite à la nomination" ».

¹¹ R. BARTHES, *op. cit.*, p. 25.

¹² L'expression est de Florence Gaiotti. Sur cette question, on renvoie le lecteur à sa très brillante thèse : *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse au tournant du XX^e siècle* (Université de Rennes 2).

quelques onomatopées ou phrases tronquées et... des images, toujours savamment construites ou déconstruites : la littérature, comme art du langage, finit parfois avalée par l'art graphique. Il y a là tout de même un problème pour un didacticien de la littérature. Philippe Corentin, un temps séduit par une telle posture esthétique et éthique, a fini par en dénoncer l'« escroquerie » : « À force de vouloir faire des livres pour les enfants sans en faire, on tombe dans le quatrième degré, puis dans le cinquième, le sixième et l'on reste seul à rire [...] moi j'ai décidé qu'au lieu de faire de l'esprit j'allais faire de vrais livres pour les enfants et de – enfin – jouer le jeu »¹³. Or Philippe Corentin est précisément de ces auteurs dont les *histoires* et la *langue* séduisent d'entrée de jeu les enfants et qui, en même temps, mine de rien, leur fournit l'occasion de ces expériences de lecture que j'évoquais plus haut. Anne Vibert, commentant l'ouvrage *Lire l'album* de Sophie Van der Linden va dans le même sens :

« On regrettera que l'assomption – justifiée – de l'album au rang d'œuvre d'art ait quelque peu fait oublier le lecteur-enfant qui reste le principal destinataire de la grande majorité des albums contemporains. [...] Si on comprend que ces œuvres esthétiquement innovantes qui travaillent « de manière singulière les voies d'expression de l'album le portant à son plus haut degré » séduisent le lecteur expert, qu'en est-il de sa réception par le lecteur-enfant ? La conclusion de l'ouvrage rappelle *in extremis* l'importance du rapport au lecteur et en particulier au jeune lecteur, affirmant que « les auteurs et illustrateurs, y compris dans les réalisations les plus novatrices, restent le plus souvent très soucieux du destinataire, même s'ils le sollicitent sur des registres inhabituels » [...]. On voudrait partager un semblable optimisme et se persuader que les ouvrages analysés peuvent intéresser les enfants autant qu'ils peuvent le faire avec des créateurs et des critiques rompus aux jeux complexes de l'album, dont on finit par se demander parfois si, non sans paradoxe, ils n'excluent pas quelquefois le jeune public auquel il prétendent s'adresser »¹⁴.

Pour parodier Eco, on pourrait dire des textes visés qu'ils prévoient leur lecteur modèle en espérant qu'il existe mais sans agir sur le texte de façon à le construire. Je pose en tout cas une première question, dont je n'ai pas vraiment la réponse : jusqu'à quel point (de rupture) faire lire l'illisible (qui a des manifestations et des causes multiples qu'il conviendrait de catégoriser, mais dépend de toute évidence du lectorat visé) et avec quel profil escompté ? Et j'en pose aussitôt une autre, qui m'est inspirée par les communications de Daniel Claustre et Martine Jacques, d'une part, d'Annie Camenisch d'autre part : à quelles conditions (didactiques) l'illisible devient-il lisible ? Car l'on voit bien, au travers de ces deux communications, que si certains textes ostensiblement destinés aux enfants, donc posés comme lisibles, sont illisibles par eux, il est d'autres textes ostensiblement destinés aux adultes (lettrés de surcroît), donc posés comme illisibles, et cependant, dans un certain contexte et dans une certaine mesure, lisibles et « scriptibles ». C'est ainsi que les élèves de cycle 3 présentés par Daniel Claustre, confrontés à des utopies du siècle des Lumières, *Les voyages imaginaires* recensés par C. Garnier en 1787, textes anciens, difficiles d'accès, sont mis dans la situation de « s'investir autrement ». Les mondes imaginaires entraperçus, par delà la complexité de la langue qui les décrit et dont il n'est pas douteux qu'elle constitue un obstacle, leur ouvrent cependant la porte d'un « monde imaginant » et pour finir « imaginé ». Les textes lus par l'enseignant ne sont pas là pour être soumis aux tests de la compré-

¹³ B. GROMER, « Tête à tête avec Philippe Corentin », *La revue des livres pour enfants*, 180, 1998, p. 52.

¹⁴ « À propos de *Lire l'album* de Sophie Van der Linden », *Les cahiers du lire écrire à l'école*, 1, 2007, p. 167-169.

hension fine mais pour tracer un désir et un chemin d'écriture et l'on peut dire que les voyages imaginaires effectivement pensés et écrits par les élèves dans la foulée sont des voyages singuliers qui ne doivent rien à l'imitation servile des textes inducteurs. À sa manière, Annie Camenisch confronte aussi les élèves à l'illisibilité (une double illisibilité de fait : celle, supposée par Rousseau, des Fables de la Fontaine ; celle même du texte de Rousseau dénonçant l'inaccessibilité et la dangerosité des fables) non dans l'objectif de la travailler et de la surmonter mais d'en faire un objet de questionnement : la confrontation des lectures effectives des élèves et de la lecture de leur lecture supposée qu'en a donné Rousseau, dans un jeu de poupées-gigognes et de miroirs déformants assez stimulant, permet aux élèves de se mieux connaître en tant que lecteurs : l'enjeu est moins lexical que métalexical.

La question de la méthode

Ces Huitièmes Rencontres m'incitent à poser une seconde question : celle de la recevabilité scientifique des recherches en didactique de la littérature ou pour reprendre, en le détournant, le titre même du colloque, celle du sens, de l'utilité et des valeurs de la *recherche en didactique* de la littérature. Le problème des méthodologies de recherche en didactique de la littérature a déjà fait l'objet, polémique, des 2^{es} rencontres de Namur. Certains y soutenaient qu'on n'avait pas à se poser de problèmes méthodologiques en didactique de la littérature, comme si la littérature, cet art du flou, avait la particularité de pouvoir générer des recherches s'accommodant elles aussi du flou. Jean-Louis Dufays a fait une belle synthèse du débat dans *Enjeux*¹⁵, synthèse dans laquelle il souligne le « déficit de légitimité » dont souffre la didactique de la littérature, son manque de crédibilité directement lié à son manque de rigueur méthodologique. Partant du principe qu'« aucune communauté de chercheurs ne peut se développer sans une mise au clair préalable de ses présupposés », il propose une typologie des recherches possibles, en croisant deux typologies construites hors du champ de la littérature, celle de Cardinet¹⁶ (recherches nomothétiques modélisantes ou technologiques vs recherches herméneutiques interprétatives ou décisionnelles) et celle de Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé¹⁷ (recherche descriptive, expérimentale, recherche-action, recherche théorique), ce qui lui permet de distinguer recherches nomothétiques (expérimentales, semi-expérimentales, descriptives), recherches herméneutiques (interprétatives ou théorisantes), recherches praxéologiques (étude de faisabilité, intervention directe sur le terrain, évaluation des effets introduits), tout en soulignant que la plupart des recherches effectives articulent plusieurs types. Quelle que soit la nature de la recherche menée, la rigueur intellectuelle escomptée est la même, que Jean-Louis Dufays décline, avec Altet et Mosconi, de la manière suivante :

- faire référence à un champ théorique constitué ou en voie de constitution ;
- mettre en œuvre une méthodologie précise et pertinente ;
- tendre à l'objectivité du savoir.

¹⁵ J.-L. DUFAYS, « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires », *Enjeux*, 51/52, 2001, p. 7-29.

¹⁶ J. CARDINET, *La coordination de l'information dans le système éducatif*, Document R.77.13, Neuchâtel, IRDP, 1977.

¹⁷ L. SPRENGER-CHAROLLES, R. LAZURE, G. GAGNE, Ft. ROPE, « Proposition pour une typologie de recherches », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11, 1987.

Pratiquement tous les types de recherches ont été représentés pendant le colloque. Ont été entendues des présentations dont on peut dire qu'elles remplissent les conditions requises de scientificité : ce fut le cas pour celle de Séverine De Croix, qui explicite avec précision la nature de sa recherche (recherche-action qualitative), sa problématique de recherche, ses hypothèses de travail, son dispositif expérimental conçu en liaison avec ses hypothèses et qui analyse les effets de la variable introduite (en l'occurrence : la lecture de scènes de lecture) sur la prise de conscience par les élèves de leur stratégie de lecture. Elle montre, ce faisant, un cas de figure intéressant où la littérature est mise au service du dévoilement du lecteur et non le lecteur au service du dévoilement du texte. Il y a là le cadrage épistémologique et méthodologique fort, attendu d'une recherche-action. Mais – conséquence possible et passagère d'une volonté légitime d'ouvrir les portes à de jeunes chercheurs –, bien d'autres contributions ont échappé au cadrage attendu. On relève :

- des tentatives de recherches « quasi expérimentales » selon la terminologie de Jean-Louis Dufays mais menées sans la rigueur attendue dans un tel cadre (pas de modélisation didactique de l'objet d'enseignement, pas d'hypothèses de travail étayées, pas de maîtrise de toutes les variables en jeu, population scolaire observée trop restreinte...) ou encore dans l'ignorance même des recherches didactiques antérieures ;
- des confusions de positionnement : entre la posture du formateur (présentant à ses pairs des pratiques, innovantes et séduisantes, pour la plupart) et la posture du chercheur ;
- de beaux témoignages de pratiques mais qui ne sont, en termes de recherche, que du matériau brut offert, des données (recueillies auprès des enseignants ou auprès des élèves) en attente d'un traitement scientifique ;
- des descriptions de pratiques ou analyses de discours sans grille de lecture épistémologiquement construite ;
- de la théorie littéraire appliquée, sur le mode incantatoire, comme il y a eu autrefois de la linguistique appliquée, sans prise en compte de la réalité de l'élève.

Hasard ou signe d'une prise de conscience collective, au moment où j'écris ces lignes je découvre l'article de François Quet, « Les mirages de l'interprétation. Quelques remarques sur l'introduction d'un programme de littérature au cycle 3 » paru dans *Les cahiers du lire-écrire à l'école*, 1 (2007 : 171-186). Il y dénonce la dérive interprétative qui risque d'affecter l'analyse scientifique des corpus recueillis dans les classes (discours d'enfants, d'enseignants, dialogues enfants/enseignant), comme elle affecte souvent l'analyse de la littérature même :

« Les recherches en didactique qui s'appuient sur des corpus entiers, qui tiennent compte de toutes les remarques, qui analysent les silences aussi bien que les divergences ou qui respectent des méthodologies rigoureuses de recueils de données sont encore trop rares. En bref, il y a une similitude entre l'interprétation des textes et celles des conduites d'enseignement. Dans un essai intitulé *Against Interpretation*, Susan Sontag écrivait en 1964 : "Nous devons apprendre à mieux voir, à mieux entendre, à mieux sentir". Le programme pourrait s'appliquer aussi bien à l'intelligence des textes qu'à celles des situations didactiques. Les interprétations ne sont vraiment satisfaisantes que si elles peuvent être discutées et évaluées ».

S'appuyant sur Bernard Lahire, il demande que soit exposés « les principes théoriques de sélection et de production des matériaux étudiés et les modes de fabrication des résultats à partir de matériaux produits ». On ne peut guère qu'aller dans le même sens.

Quelle dimension scientifique pour la didactique de la littérature ?

Jean-François MASSOL

IUFM de Grenoble

Dans les recherches récentes en didactique du français, dans plusieurs des communications entendues lors des Rencontres, la notion de « geste professionnel » est très présente. Ne visant pas la synthèse, mon témoignage s'organisera à partir de quelques « gestes » que me paraissent impliquer la commande qui m'a été faite et la situation qu'elle induit.

Témoin, je me propose de rappeler, de réagir, d'apprécier, de souligner, d'ouvrir et de remercier.

Rappels, donc

C'est essentiellement sur trois séances que porte mon propos, trois séances que j'ai eu le plaisir de suivre à la demande des organisateurs des Rencontres, trois séances qui se sont tenues dans la confortable salle du Conseil Érasme, un brin sombre parfois, quoique donnant sur la jolie place rectangulaire et nette de l'étonnante ville-collège.

Dans le programme, ces séances avaient des titres :

- « sens et valeurs de la littérature au secondaire » ;
- « les enjeux de l'œuvre intégrale » ;
- « analyse des pratiques enseignantes ».

Aucun atelier ne figurait dans ces trois demi-journées. Ce sont ainsi treize communications que j'ai écoutées avec intérêt. En plus d'une classique étude de contenus à propos de documents pédagogiques, il y avait :

- sept présentations d'enquêtes auprès d'élèves ou de professeurs, menées avec des dispositifs variés plus ou moins complexes et à des degrés divers de réalisation puisque l'une n'en était, disons, qu'à la « première problématisation », quand d'autres proposaient des analyses fouillées des réponses obtenues ;
- trois analyses de pratiques enseignantes, dont l'une portait sur un court extrait d'un cours très classique montré en vidéo ;
- une étude de cas bien menée sur un élève de lycée prénommé Félix ;
- une intéressante étude de correction de copies, rédigées par des stagiaires et non par des enseignants titulaires, lesquels apparemment ne peuvent corriger une copie de plus, même pour le plaisir ou les nécessités de la recherche.

Réaction

L'appel à communications de ces Huitièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature posait très explicitement la question de la dimension scientifique de notre discipline, laquelle est récente, encore en construction mais commence à se trouver passablement reconnue cependant, quoiqu'elle soit critiquée de différents côtés. La problématisation initiale évoquait ainsi des savoirs appuyés sur des recherches devant permettre d'éviter « l'affirmation de croyances ou de convictions plus ou moins subjectives ». C'est bien entendu une question importante pour confirmer sans détour la place d'une didactique de la littérature dans le cadre de l'ensemble des disciplines s'intéressant à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'éducation... mais aussi à la littérature. Cette question intéresse aussi la poursuite des Rencontres, qui sont devenues de vrais colloques en lieu et place d'espaces annuels de discussions sur nos recherches en cours, ce qu'elles étaient initialement.

Si l'on fait référence à la masse importante des données qui ont été présentées et commentées, il est évident que les intervenants entendus lors des trois séances s'inscrivaient dans le cadre initialement posé, qu'ils souscrivaient à l'objectif transversal. Les affirmations qu'ils ont pu proposer étaient généralement appuyées sur des travaux menés de manière systématique, à partir de problématisations conséquentes, dont les références théoriques étaient énoncées (parfois un peu copieusement, au point de rendre inaudibles certains des résultats que l'on pouvait attendre). Les données sont donc bien là, recueillies ici en totalité ou en partie, parfois comme promesses seulement. De différentes manières et sous différents angles, elles montrent que, pour la littérature, les discours des élèves et des enseignants aux différents niveaux des systèmes éducatifs des pays représentés, leurs pratiques, les conceptions plus ou moins officielles qui les déterminent en partie sont interrogés, analysés ensuite de manière systématique et conséquente. Bien sûr, en fonction de l'avancée des travaux ou du dispositif même des interrogations, les résultats qui nous ont été proposés sont divers.

Mais le seul rassemblement de données nombreuses fait-il une discipline scientifique ? Non, bien sûr, ou plutôt, en partie seulement, puisque la construction même de ces données importe également. Comme on a pu le remarquer, les communications entendues témoignent de quelques différences dans la conception même de la scientificité de la didactique de la littérature. Et il me semble que ces différences renvoient pour beaucoup aux deux grands domaines de référence dans lesquels nos recherches s'inscrivent, la didactique de la littérature construite du côté de la littérature n'étant pas exactement la même que celle qui se réfère avant tout aux Sciences de l'éducation. Ce qui ne signifie pas que, selon les laboratoires ou même encore selon les chercheurs, des articulations ne sont pas établies entre les deux domaines.

Sans prendre ici parti sur le bien-fondé de tel ou tel choix de références, ce qui dépasserait le cadre de ce propos, il me semble, de ce fait, que le colloque met à nouveau en évidence ce que l'on voit régulièrement, à savoir que la didactique de la littérature se construit dans une tension entre une approche majoritairement inscrite dans son rapport à la discipline enseignée, dans toute la complexité de celle-ci et la scientificité particulière de sa construction, et une autre qui renvoie plus fortement aux Sciences de l'éducation. Ce qui ne signifie certes pas que tout se vaut. Ce qui montre qu'il y a lieu de discuter. En tout cas, dans leur ensemble, les trois demi-journées dont je rends compte et, au-delà, nos cinq demi-journées me paraissent manifester la richesse qu'il peut y avoir dans la confrontation d'approches parfois orientées un peu différemment. On gagne, en effet, une perception intéressante des phénomènes quand les angles

d'attaque ne sont pas les mêmes. Les regards minutieux sur les pratiques d'enseignants interrogés réplique après réplique comme les regards plus larges sur leur activité dans des dispositifs peut-être plus lâches montrent bien la complexité de la pratique. Reste enfin un problème en suspens, celui de l'utilisation même des recherches dans les pratiques enseignantes, ce qui, n'est-ce pas, pourrait constituer le thème d'une autre réunion.

Par ailleurs, si je fais encore référence à l'appel à communications qui a suscité notre réunion à Louvain, je remarquerai que les trois grands axes que constituaient les questions du sens, de l'utilité et de l'évaluation de l'enseignement de la littérature étaient présents à des degrés divers dans les communications proposées. Comme si, à cause peut-être de leur lourdeur, la logique des recherches en cours avait tendance à prendre le pas sur la problématique même de ces Rencontres. Sur ce point, cependant, on peut penser que la publication des textes dans les Actes donnera lieu à un plus grand respect des axes retenus.

Appréciation : une demi-journée particulièrement réussie

C'est la demi-journée consacrée à l'étude des œuvres parfois appelées intégrales, parfois complètes (avec les interventions d'Olivier Dezutter, d'Anne-Claire Raimond, de Julien Van Beveren et de Sandrine Acby Daghe), qui m'a le plus intéressé. Il y avait une grande unité et il était facile de me convaincre : j'ai personnellement travaillé sur cet objet didactique pour la formation des maîtres, bien sûr, mais aussi dans le cadre d'une recherche de l'INRP. En tout cas, des quatre communications, qui étaient diverses et bien menées, je retiens qu'elles mettent en évidence une série de caractéristiques :

- activité ancienne, l'étude des œuvres intégrales est toujours en vigueur et pratiquée dans l'ensemble des pays francophones représentés, Belgique, France, Québec, Suisse ;
- elle apparaît à différents moments du cursus de l'élève ;
- elle donne lieu à des modalités de lecture variées ;
- elle s'adapte quand le corpus des textes lus évolue ; aujourd'hui, certaines œuvres de la littérature de jeunesse en sont désormais devenues l'objet ;
- c'est enfin une activité qui permet d'interroger différents éléments de la pratique enseignante : aussi bien les représentations des professeurs et des élèves que les modalités pratiques qui sont mises en œuvre.

Mise en exergue : deux spécificités de la période

Particulière à notre période paraît être la tendance à des études portant sur deux niveaux de la scolarité de l'élève, ou même sur l'ensemble de son cursus, de l'école primaire aux classes des lycées. C'est ce qui apparaissait nettement, en effet :

- dans l'étude du développement des compétences de lecture entre primaire et secondaire en Belgique (Jean-Luc Dumortier et Micheline Dispy) ;
- dans l'enquête sur les représentations des maîtres à différents moments de la scolarité au Québec (Olivier Dezutter) ;
- dans l'enquête sur la lecture du récit ou de la poésie à différents moments du cursus en France (Danielle Dubois-Marcoin) ;

- dans une autre enquête française sur les représentations des professeurs de collège, laquelle enquête sera complétée par une enquête similaire sur les professeurs des écoles (Isabelle Olivier et Anne Vibert) ;
- mais aussi dans l'intervention d'Annie Rouxel lors de la séance plénière conclusive.

Bien entendu, ce regard transversal est possible parce que des recherches spécifiques aux différents niveaux sont déjà réalisées en grand nombre et continuent de l'être. En tout cas, il n'est pas inintéressant de noter que la recherche en didactique contribue à prévoir des perspectives unifiantes pour ce qui reste encore (plus ou moins) disjoint en raison des déterminations historiques toujours à l'œuvre dans les systèmes d'enseignement.

Une autre caractéristique de la période apparaît à travers six enquêtes menées avec des orientations différentes ; il s'agit de l'élargissement des corpus des textes lus. Certes, dans les noms d'auteurs enregistrés lors des différentes enquêtes, Molière, aussi bien que Maupassant et d'autres classiques étaient présents, mais on note que ces noms font l'objet d'un nombre plus limité de citations que dans des enquêtes plus anciennes ; en revanche, un ensemble d'autres noms d'auteurs, beaucoup plus nombreux que par le passé, sont enregistrés. Cet élargissement du corpus a des conséquences évoquées pour deux ou trois pays : la littérature lue et enseignée a tendance à être plus éclatée ; les références incontournables paraissent diminuer en nombre ; il y aurait ainsi moins de classiques lus et reconnus. Ces observations ont donné lieu à débats à propos de la culture commune qui est l'un des enjeux de l'enseignement de la littérature. Si une intervenante a pu mettre en question la nécessité même de cette culture commune, il y a, me semble-t-il, avant tout à intégrer ces observations dans le phénomène plus large de la reconfiguration de la notion même de culture.

Ouverture, remerciements

Ces Huitièmes Rencontres étant terminées, pensons aux Neuvièmes, qui auront lieu à Bordeaux en 2008. La problématique qui y sera traitée devrait permettre de revenir à une question qui fut au centre des recherches initiales de didactique du français, celle du texte. Il ne s'agit pourtant pas de « revenir au texte » ; plutôt de s'intéresser aux corpus, à la bibliothèque des professeurs et des élèves, comme l'ont dit Brigitte Louichon et Annie Rouxel.

Je ne saurais terminer sans remercier les organisateurs. Nous savions que l'organisation serait efficace et elle l'a été, que nous serions accueillis chaleureusement et ce fut le cas. De ce fait, les conditions étaient réunies pour que cette occasion de confrontations et d'enrichissements mutuels soit un heureux moment de travail et de réflexion.

Merci donc aux organisateurs.