

## Un itinéraire de lecture, d'écriture et de recherche en didactique de la littérature

Jean-Louis Dufays (UCLouvain /CRIPEDIS)

Lire, écrire, chercher... Si ces trois activités ne sont pas toute ma vie – pour couvrir l'ensemble du spectre, il faudrait y ajouter *apprendre, enseigner, découvrir, voyager...* et surtout *aimer* –, elles n'en constituent pas moins sa part la plus chronophage et la plus énergivore, qu'il me serait bien difficile de résumer, ou même seulement d'évoquer en quelques pages. Mais face à l'aimable invitation qui m'est faite et au contexte amical dans lequel elle prend place, je ne me débinerai pas et j'essaierai, comme les autres contributeurs de ce livre, de dire quelque chose de ce qui m'anime depuis les quelque quarante ans que j'ai contracté le virus de la lecture-écriture-recherche.

### 1. Histoire d'un parcours

Aussi loin que je m'en souviens, la lecture a toujours rythmé ma vie, et elle s'est très tôt combinée à différentes formes d'écriture et de production graphique : à sept ans, j'écrivais mes premiers poèmes, à dix ans mon premier conte, à treize ans mes premières chansons, et surtout, tout au long de mon enfance et de mon adolescence, je me suis adonné à la création de moult bandes dessinées à dominante caricaturale et parodique, inspirées à la fois par Franquin et par Gotlib. C'est ainsi qu'à 18 ans, quand s'est posée la question du choix des études, j'ai longtemps balancé entre l'architecture – par goût pour le dessin – et les études littéraires, pour lesquelles j'ai finalement opté, parce qu'elles me semblaient les plus aptes à satisfaire ma double passion enfantine pour la lecture et pour l'écriture. Est alors venue s'y greffer, très rapidement, un nouveau virus qui n'a cessé de me dévorer depuis lors, celui de la recherche.

Ma vie de lecteur-scripteur-chercheur a donc débuté pendant mes études de philologie romane et de linguistique, que j'ai menées entre 1978 et 1982 aux Facultés universitaires Saint-Louis puis à l'Université catholique de Louvain. J'ai eu la chance dans ce cadre de recevoir l'enseignement de trois maîtres particulièrement inspirants, Claudine Gothot-Mersch, Michel Otten et Pierre Yerlès, qui m'initient, les deux premiers aux arcanes de la théorie et de l'analyse littéraires, et le troisième à l'univers, alors à peine émergent mais déjà foisonnant, de la didactique du français. C'est après avoir suivi un séminaire de Pierre que j'entrepris sous sa codirection ma première recherche digne de ce nom, à savoir mon mémoire de licence<sup>1</sup> (1980-82), que j'eus l'idée un peu folle de consacrer à un phénomène qui constituait alors – et demeure sans doute encore – le repoussoir par excellence des études littéraires, à savoir le stéréotype. Intitulé, avec une malice qui me valut quelques tracasseries institutionnelles, *Puissance et vacuité : le souverain poncif. Etude sur le lieu commun en vue de son enseignement en classe de*

---

<sup>1</sup> Nom du 2<sup>e</sup> cycle en Belgique avant la réforme de Bologne de 2005.

*français*, ce mémoire poursuivait l'objectif de prolonger les intuitions développées par Jean Paulhan dans *Les Fleurs de Tarbes* et les travaux plus récents de Ruth Amossy et de Michael Riffaterre en entreprenant de réhabiliter les stéréotypes, de révéler leurs fonctions productives tant du point de vue des écrivains que de celui des lecteurs et d'en faire un objet d'enseignement et d'analyse en classe de français.

Ce travail ayant eu la chance d'être bien évalué puis publié, il éveilla en moi le goût de la recherche et l'envie d'approfondir la question, ce que je décidai de faire en m'inscrivant au doctorat sous la codirection renouvelée de M. Otten et de P. Yerlès, après une parenthèse de deux ans (1982-1984) qui me permit de faire mes premières armes au Rwanda comme volontaire de l'enseignement et jeune marié (car Catherine et moi nous étions dit oui dès la fin de nos études communes). De 1984 à 1991, je me plongeai ainsi dans l'aventure de la thèse, que je combinai avec deux professions à mi-temps, celle de professeur de français dans un collège jésuite et celle d'assistant dans l'équipe des didacticiens du français de l'UCL... ainsi qu'avec l'expérience de la paternité puisque c'est pendant cette période intense que naquirent nos cinq enfants.

Ma thèse, que je soutins en novembre 1991 sous le titre *Stéréotype et lecture*, et qui fut publiée trois ans plus tard chez Mardaga avec comme sous-titre *Essai sur la réception littéraire*, était le lieu d'un triple choix assez original pour l'époque : celui d'articuler la théorie littéraire et la didactique du français sans pour autant subordonner la seconde à la première, celui d'aborder l'enseignement de la lecture et de la littérature au départ des processus de la réception, et celui de le considérer sur un mode dialectique plutôt qu'en hiérarchisant les postures ou les opérations.

Dès l'année suivante, j'eus la chance de bénéficier d'un mandat de chercheur post-doc dans le cadre du projet « Lecture littéraire », qui fut subventionné par le ministre de l'enseignement supérieur de 1992 à 1996 et me permit pendant ces quatre années de former un trio inoubliable avec Louis Gemenne et Dominique Ledur. Le projet poursuivait trois objectifs : retracer l'histoire de l'enseignement de la littérature dans les pays francophones, esquisser une synthèse théorique de la notion alors émergente de « lecture littéraire », et proposer aux enseignants un ensemble de propositions didactiques. Cette recherche déboucha en 1995 sur l'organisation d'un colloque qui est apparu après-coup comme un moment fondateur, « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? »<sup>2</sup>, et sur un livre, *Pour une lecture littéraire 1* (1996), qui fut ensuite réédité et actualisé à deux reprises.

À bien des égards, ma vie est une succession de chances. À peine le projet « Lecture littéraire » touchait-il à sa fin que l'occasion se présentait pour moi de postuler à un poste académique rendu vacant par le départ à la retraite de Pierre Yerlès, et c'est ainsi que je devins dès 1996

---

<sup>2</sup> Les Actes furent publiés l'année suivante sous le titre *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (De Boeck, 1996).

professeur de théorie littéraire et de didactique du français dans mon université, en même temps que mon ami Luc Collès, qui se vit confier de son côté les rênes de la didactique du français langue étrangère. Cette fonction m'amena pendant les années qui suivirent à coordonner différents projets collectifs sur des matières variées, parmi lesquels le projet « Foreo » (1997-2000), nouveau projet subventionné par la CFB, qui me permit d'animer une fine équipe constituée d'Olivier Dezutter, de Christophe Ronveaux et de Séverine De Croix, en collaboration avec des collègues linguistes. Ce projet déboucha en 2000 sur la publication du manuel *Mieux communiquer pour mieux enseigner*, qui rassemblait un ensemble de 14 fiches d'autoformation à la communication écrite et orale des enseignants<sup>3</sup>.

À partir de 1999, notre équipe de didacticiens du français langue première se mit à collaborer étroitement avec celle des didacticiens du FLE, de l'espagnol et de l'italien pour former le Centre d'études en didactique des langues et des littératures romanes (CEDILL) et c'est ce nouveau centre qui organisa le colloque « Didactique des langues romanes » (2000), lequel fut l'occasion d'un premier recul critique sur la mise en œuvre de la pédagogie des compétences en didactique des langues.

La question des compétences resta pendant près de 10 ans au centre de mes préoccupations, puisqu'elle donna lieu à plusieurs projets successifs, parmi lesquels le projet « Parcours et références », mené de 2001 à 2004, avec K. Canvat, J.-M. Rosier et des collègues de l'université de Bruxelles, qui portait sur l'élaboration de manuels scolaires pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés du secondaire.

À partir de 2004, mon intérêt pour la question des compétences fit progressivement place à une préoccupation qui ne m'a plus lâché depuis lors, celle qui concerne l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets, et plus particulièrement les pratiques d'enseignement de la lecture et de la littérature.

Fil rouge de toutes les recherches personnelles et collectives que j'ai menées depuis 2004, ce projet repose sur l'option écologique qui consiste à étudier des pratiques *ordinaires*, ainsi que sur le choix, encore peu partagé jusqu'à ce jour dans la communauté didactique, d'étudier les *relations* entre les pratiques enseignantes et les perceptions des élèves. Pour entreprendre ce travail, mon premier souci a été de construire des catégories utiles à l'analyse des pratiques, ce qui m'a amené notamment à distinguer les *schèmes d'action* des enseignants (leurs démarches génériques) et leurs *modes d'effectuation* (leurs gestes didactiques relevant du style propre à chacun d'eux).

C'est dans le cadre de ce vaste projet que j'ai eu le plaisir d'accompagner la thèse de Bernadette Kervyn dont la question de recherche était : « comment des enseignants du primaire

---

<sup>3</sup> Ces fiches sont toujours accessibles à l'adresse <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/266/>, ainsi que sous la forme d'un site interactif : [http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/FOREO/menu\\_frame.htm\\_](http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/FOREO/menu_frame.htm_)

opérationnalisent-ils le stéréotype comme outil d'enseignement de la poésie ? », puis celle de Séverine De Croix, qui s'est demandé quant à elle comment des enseignants du début du secondaire mettent en œuvre des séquences visant à développer des compétences de lecture littéraire avec des élèves en difficulté, ainsi que les recherches de Sébastien Marlair qui portaient sur les gestes didactiques mis en œuvre par les enseignants en vue de développer chez leurs élèves une relation esthétique avec les textes et la lecture. Parallèlement, à partir de 2005, j'ai eu la chance de coordonner avec Ghislain Carlier, Léopold Paquay et Francine Thyryon une recherche collective portant sur la manière dont les enseignants contextualisent et co-construisent des savoirs dans deux disciplines, dont le français, et c'est dans ce cadre qu'a été développée la thèse de Carole Clauw, qui a appliqué cette question au cas particulier de l'enseignement de la poésie à la fin du secondaire.

Enfin, depuis 2014, je me suis lancé dans une nouvelle aventure un peu folle en entreprenant, avec Magali Brunel, puis avec les six autres membres de ce qui est devenu « l'équipe Gary »<sup>4</sup>, de développer un vaste chantier, qui vise à collecter des données dans une centaine de classes au départ de la lecture d'un même texte (la nouvelle de Romain Gary « J'ai soif d'innocence »). L'objectif est de mieux comprendre d'une part la progression des compétences de lecture des élèves à trois stades de la scolarité et d'autre part celle des pratiques d'enseignement qui leur sont proposées, puis de voir quelles influences réciproques peuvent être établies entre les premières et les secondes. Je ne puis cacher que ce projet – qui occupe l'essentiel de mon temps de recherche depuis cinq ans, et sans doute pour deux ans encore – m'enthousiasme beaucoup, à la fois par l'ambition de ses enjeux et par la qualité humaine et intellectuelle de l'équipe avec laquelle j'ai la chance de le mener.

## **2. Un point de vue en mouvement, mais ancré dans des choix insistants**

À travers ces différents projets, mon point de vue sur les pratiques enseignantes n'a cessé de se déplacer. Je suis en effet passé progressivement d'une didactique « descendante », qui privilégiait la modélisation et les préconisations, vers une didactique « ascendante » axée sur la description et la compréhension des pratiques effectives. Cette évolution m'a tout naturellement amené à diversifier mes choix et mes outils méthodologiques. J'ai certes continué à développer des modélisations et des théorisations, car je pense qu'aucune didactique n'est possible dans un certain nombre de cadres raisonnés ; de même, parce que, comme la plupart des chercheurs en didactique, je suis aussi formateur d'enseignants, je n'ai jamais cessé d'élaborer des ingénieries didactiques, des propositions d'activités et d'outils. Mais en parallèle, je me suis, de plus en plus, attaché à situer ces modèles et ces préconisations par rapport à l'histoire des pratiques et des prescriptions, et surtout, depuis quinze ans, la part

---

<sup>4</sup> Outre Magali et moi, cette fine équipe est composée de Judith Emery-Bruneau (Université du Québec en Outaouais), de Vincent Capt, de Sonya Florey (HEP Lausanne), de Martin Lépine (Université de Sherbrooke), d'Isabelle Brun-Lacour (ESPE de Clermont-Auvergne) et de Marie Barthélemy (UCLouvain).

principale de mon travail a consisté à décrire et à comprendre les pratiques enseignantes.

Ce choix d'une certaine diversité méthodologique va de pair avec le regard pluriel que je pose sur la didactique du français dans son ensemble. Pour moi, en effet, la discipline « français » repose sur deux domaines du savoir, la langue et la littérature, et quatre ensembles de savoir-faire, ceux de la lecture, de l'écriture, de l'écoute et de la parole, et ces différents « objets » doivent être à la fois distingués, traités chacun pour eux-mêmes, et articulés autant que possible. Pour ce faire, à mon sens, un équilibre doit être ménagé en permanence entre les savoirs (déclaratifs) et les savoir-faire (procéduraux), entre la réception et la production, entre l'oral et l'écrit, entre les visées fonctionnelles et les visées culturelles, mais aussi entre les dimensions cognitives et les dimensions passionnelles, ou encore entre les postures « subjectives » et « intersubjectives »... raison pour laquelle, malgré ma sympathie pour leurs adeptes, j'ai toujours résisté aux « paradigmes » qui ne valorisent qu'un seul de ces pôles en minimisant plus ou moins sciemment l'importance de l'autre versant.

J'en reviens ainsi tout naturellement à la didactique de la littérature, qui est, on le sait, l'objet premier de mes travaux depuis l'origine. Pour moi, étudier la littérature implique de poser sur elle un double regard, en la considérant à la fois comme un objet qu'il importe d'étudier mais aussi de *s'approprier* pour lui-même, pour les valeurs et les effets dont il est porteur, *et* comme un moyen qui permet de développer des compétences de lecture, d'écriture et d'oralité. Une distinction fondamentale me semble en outre devoir être ménagée, tout au long de la scolarité, entre la didactique de la littérature, qui vise à initier les élèves à un ensemble de textes, de savoirs et d'expériences, et la didactique de la lecture, de l'écriture et de l'oralité littéraires, qui vise à les doter de compétences et de savoir-faire relatifs aux textes littéraires. C'est ce point de vue dialectique qui m'a amené, depuis ma thèse, à proposer comme cadre général de l'enseignement de la lecture et de la littérature le modèle didactique de la « lecture littéraire » qu'à la suite de Michel Picard (auteur qui m'a inspiré ce modèle, même si je m'en suis ensuite éloigné sur plus d'un point), je définis comme un espace d'intégration de ces différentes finalités. Plus précisément, s'il me fallait définir l'enjeu prioritaire que j'attribue à la notion de lecture littéraire, je dirais qu'il est de dépasser les approches dichotomiques de l'enseignement de la littérature en invitant les enseignants et les élèves à l'aborder dans toute sa richesse, ses ambivalences et ses complémentarités.

C'est pourquoi j'ai toujours combattu tant les discours « mous » qui assimilent la lecture littéraire à toute « lecture de la littérature » que les discours « conservateurs » qui l'assimilent à l'inverse à une pratique lettrée, savante fondée sur la distanciation. La conception que je défends en m'inspirant de Picard est celle d'une lecture où s'établit un continuel va-et-vient dialectique entre les différentes instances du lecteur – *liseur*, *lu* et *lectant* – et plus précisément une continuelle oscillation entre les démarches qui relèvent de la participation psychoaffective envers le texte et celles qui relèvent de la distanciation critique. C'est dans ce contexte de

tensions dialectiques que s'exerce le rôle clé des stéréotypes. D'un côté, parce qu'ils sont à la fois inévitables et omniprésents, ce sont eux qui permettent une lecture largement *commune*, partageable au sein de la communauté interprétative que forme toute classe de français. D'un autre côté, c'est avant tout le traitement énonciatif pluriel des stéréotypes qui influence la mise en œuvre de la lecture littéraire : leur énonciation au 1<sup>er</sup> degré est source de participation, leur énonciation au 2<sup>e</sup> degré favorise à l'inverse la distanciation, et leur énonciation au 3<sup>e</sup> degré, qui valorise leur ambivalence, est le moteur du va-et-vient dialectique entre ces deux « postures ».

Il est symbolique que je termine ici ce petit récit de vie par l'évocation du rôle des stéréotypes : objets de ma toute première recherche, ils n'ont cessé depuis lors de nourrir mes travaux, jusqu'à la présente ébauche autobiographique, qui n'est rien d'autre, on l'aura constaté, qu'une variation sur un schéma générique familial. Puissent néanmoins mes lecteurs, et en particulier, Marie-Jo Fourtanier, Gérard Langlade, Jean-François Massol et Annie Rouxel, chers et valeureux camarades d'écriture, de lecture et de recherche à qui je la dédie, l'accueillir avec toute la bienveillance qui les caractérise !