

La place de la littérature dans la discipline «français»

Jean-Maurice Rosier, Jean-Louis Dufays

Citer ce document / Cite this document :

Rosier Jean-Maurice, Dufays Jean-Louis. La place de la littérature dans la discipline «français». In: La Lettre de la DFLM, n°32, 2003/1. pp. 8-11;

doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1551>

https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_2003_num_32_1_1551

Fichier pdf généré le 22/03/2019

LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS LA DISCIPLINE « FRANÇAIS »

LE PARADIGME MATRICIEL LANGUE / LITTÉRATURE

Depuis un peu plus de deux décennies, il est devenu courant de définir la discipline français comme l'étude de la production et de la réception des discours écrits et oraux et de renvoyer dans les oubliettes de la « configuration ancienne » la bipartition langue-littérature, accusée d'occulter la diversité des objets enseignables et de faire la part trop belle à la littérature. Il suffit de feuilleter le « Que sais-je ? » que J.-F. Halté consacrait en 1992 à *La didactique du français* ou bien les programmes des colloques organisés par l'association DFLM depuis sa fondation pour constater que la didactique de la littérature était, jusqu'à il y a peu, marginalisée par rapport aux métadiscours fonctionnels et linguistiques. La défiance a cependant surtout été le fait des chercheurs : il semble que, dans les différents pays francophones, la pratique pédagogique dominante n'ait, quant à elle, jamais cessé de diviser la matrice disciplinaire du français entre le domaine de l'enseignement de la langue, perçue à la fois comme médium et comme finalité, et celui de l'appropriation culturelle, assimilée à la lecture et à l'étude de textes littéraires¹.

Ces deux ensembles aux frontières floues et perméables (à quel domaine rattacher un travail sur les typologies textuelles ou sur l'intertextualité ?) se nourrissent d'éléments externes au système scolaire par transposition restreinte (des emprunts aux savoirs savants et aux sciences contributives : sociologie, linguistique...) ou générale (quand les instructions officielles prennent en compte les pratiques sociales de référence) ou s'enrichissent par élaboration interne, car la matière est aussi autoréférentielle (voir le cas bien connu de la grammaire scolaire).

Ce modèle binaire (langue et littérature) doit beaucoup au travail des enseignants qui, par tradition et/ou par commodité, fédèrent les pratiques et cloisonnent les matières par types d'activités. A y regarder de plus près, cependant, l'échafaudage apparaît un rien bancal en ce qui regarde la littérature dans la mesure où celle-ci reste largement l'objet d'approches non problématisées, qui visent moins à construire des savoirs qu'à perpétuer une image mythique (la Littérature) et /ou utilitaire (des textes à lire). Plus exactement, il semble que la littérature, qui servait hier d'instrument privilégié pour enseigner la langue, soit encore trop souvent réduite aujourd'hui au rôle — certes nécessaire, mais insuffisant — de support d'apprentissage pour l'éducation civique et morale et d'adjuvant pour la lecture.

On le sait, la « configuration ancienne » de l'enseignement du français n'a proposé en guise de savoirs spécifiques sur la littérature qu'une histoire littéraire ramenée au contexte situationnel et à des biographies d'écrivains-producteurs ; il reste cependant à comprendre pourquoi, aujourd'hui, tant d'enseignants résistent aux recherches didactiques innovantes tournées vers l'acquisition de savoirs littéraires structurés.

UNE DIDACTISATION PROBLÉMATIQUE

Sur le prétendu retard de la didactique de la littérature², sur sa difficulté à cerner son objet d'analyse, sur le poids des écrits fondateurs de Lanson dans l'émergence de la matière littéraire comme noyau dur de la matrice disciplinaire « français », sur les connivences entre la formation littéraire et le capital symbolique des « héritiers », et à l'inverse, sur le décalage entre les ambitions de cette formation et la violence symbolique à l'encontre des

¹ Le fait que, dans certaines Instructions Officielles récentes, les deux termes en soient devenus trois (langue / littérature / culture) ne change pas fondamentalement la donne dans la mesure où cela maintient une structuration de la discipline fondée sur la séparation langue/littérature.

² Un retard que tendent aujourd'hui à combler des publications foisonnantes alimentées par les *Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, qui se tiennent annuellement depuis 2000 (cf. notamment Fourtanier et Langlade, 2000 ; Fourtanier, Langlade et Rouxel, 2001 et *Enjeux* n° 51-52).

« dominés » (Bourdieu), tout a été pensé et dit. Le débat continue pourtant entre les partisans d'un enseignement autonome du fait littéraire, fondé sur la connaissance des textes fondateurs et du destin des grands écrivains, et ceux qui souhaitent déplacer la matrice disciplinaire du cours de français du côté de la maîtrise des discours. Un débat encore trop souvent vécu sur le mode dichotomique alors que tout invite aujourd'hui à tenir les deux perspectives pour profondément complémentaires.

C'est l'absence d'une vision claire sur la manière de transposer les savoirs issus de la recherche vers l'activité de classe (du savoir à des savoir-faire) qui circonscrit la conception de la littérature dans cette dichotomie. Le problème est donc autant méthodologique que didactique. On peut attribuer au moins trois raisons à ce blocage :

- 1° la difficulté de décliner la littérature en termes de compétences culturelles et de soumettre celles-ci à une évaluation ;
- 2° la volonté de rester, par fidélité au structuralisme des années 70, dans l'affrontement direct avec le texte et de négliger le travail sur l'acte de lecture lui-même, son amont et son aval ;
- 3° l'illusion d'un constructivisme naïf qui refuse d'admettre que, dans le domaine de la culture, l'héritage est socialement transmis, parfois arbitrairement et toujours inégalement.

LES NOUVELLES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Il n'est pas nécessaire de changer le paradigme matriciel de la discipline « français » pour assigner à la littérature d'autres finalités, du côté de l'histoire, du patrimoine, de la culture commune et de l'identité, et pour poser d'autres enjeux que ceux produits par l'acte de lecture au sens strict.

Plus précisément, trois pistes de travail sont aujourd'hui l'objet d'une attention privilégiée de la part des didacticiens de la littérature :

- 1° la mise en place de modes de réception et de production écrits et oraux articulés à l'idée qu'on se fait de la richesse et de la polyvalence du phénomène littéraire ;
- 2° la mise en place d'un enseignement explicitement orienté vers la *problématisation* du fait littéraire, son traitement en tant qu'objet de connaissance complexe (cf. *infra*) ;
- 3° la construction d'une *connaissance d'ensemble* du phénomène littéraire dans sa double dimension *historique* et *générique*.

La première piste, qui est développée aujourd'hui tant dans l'enseignement primaire (Tauveron, 2002 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001) que dans l'enseignement secondaire (Rouxel, 1996 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996), s'attache à élaborer une didactique de la « lecture littéraire », définie le plus souvent comme une pratique dialectique où les opérations de compréhension-interprétation et le rapport psychoaffectif aux textes cessent de s'exclure mutuellement pour bénéficier l'un à l'autre (Picard, Jouve). Complémentairement, des voies nouvelles et prometteuses sont aujourd'hui tracées en direction d'une didactique de l'écriture littéraire (Penloup, 2000), et même de l'oralité littéraire (Ronveaux, 2002).

La deuxième piste concerne davantage l'enseignement secondaire. Elle souligne que, le rapport au texte ne pouvant à lui seul développer des compétences en littérature, il s'agit d'ajouter une pièce à l'édifice, en objectivant en amont les rituels d'imposition, de naturalisation et d'exclusion de l'institution littéraire, et en aval, les modes d'appropriation des œuvres par leurs lecteurs. Autrement dit, il s'agit de faire de la littérature un objet clairement identifié, tant sur le plan interne (analyse des fonctions et des valeurs accordées au travail du langage et à la représentation du monde aux différentes époques de l'aventure littéraire) que sur le plan externe (analyse de la place du fait littéraire dans la société, de ses modes d'accès, de son rapport au système scolaire (R. Balibar)). Pour ce faire, la pratique pédagogique doit s'attacher à problématiser les hiérarchies qu'impose l'institution littéraire et à contrer la violence symbolique qu'engendre leur occultation dans la plupart des métadiscours. Concrètement, cela revient à rendre explicite le questionnement épistémologique que développe A. Compagnon dans *Le démon de la théorie* (1998), en invitant les élèves à penser la littérature à la fois comme un patrimoine, comme un travail attaché à des auteurs spécifiques, comme un jeu avec les normes, les codes et les intertextes

(Bakhtine), comme un champ ou une institution (Bourdieu, Dubois), comme le mode historique de visibilité des œuvres (Rancière), ou encore comme un vecteur d'idéologies et de valeurs (Althusser)...¹

Enfin, la troisième perspective consiste à proposer dès le secondaire une vue d'ensemble sur la littérature. Sur le plan diachronique, cela revient à privilégier des textes « prototypiques » (qui emblématisent les traits dominants d'un courant) pour comparer sur cette base des courants de différentes époques et étudier les grandes ruptures qui ont jalonné l'évolution de la pratique littéraire du point de vue de son rapport au langage et au monde. Sur le plan synchronique, il s'agit d'étudier les codes et les stéréotypes propres aux principaux types et genres textuels pour mettre en évidence leur rôle essentiel dans le cadrage générique (Canvat) et les différentes opérations de la lecture, mais aussi, plus fondamentalement, sur la hiérarchisation d'ensemble du champ littéraire (Dufays).

LA LITTÉRATURE, OBJET DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

Ces trois pistes reviennent à souligner, en réponse aux partisans de l'enseignement « utile » qui s'arrête à l'apprentissage de la littératie, que travailler la littérature en classe, c'est développer des connaissances et des compétences fondamentales. En l'occurrence, lorsqu'on élabore un exercice, une « tâche-problème » sur la littérature comme objet d'étude et qu'on s'attache plus précisément à l'acte de lecture, on touche à la fois, pour reprendre le langage de l'OCDE en matière d'éducation, au *capital social* défini par des normes, des valeurs et des convictions communes et à la construction du *capital humain* (de qualifications personnelles)².

Cette approche rompt avec l'histoire événementielle et génétique du fait littéraire, mais elle érige la littérature en matière d'enseignement à part entière, liée à un travail de transposition didactique. En effet, faire acquérir des connaissances en littérature revient à construire une approche « scolaire » des textes fondée sur la production et la pérennité de la valeur, des formes, des lectures et des auteurs. Des savoirs relatifs aux processus de sacralisation, à l'étude du milieu, au régime des textes dans leur rapport à la fonction d'auteur (Chartier) deviennent ainsi des objets scolaires spécifiques.

Ces nouveaux savoirs, qui relèvent de l'anthropologie, de la bibliographie, de la sociologie, de l'esthétique de la réception, de l'histoire du livre, posent le problème de la formation des enseignants et celui de leur concrétisation en objets et consignes de travail dans les classes. Comment donner aux compétences une dimension culturelle et patrimoniale tout en restant dans les limites de la recherche raisonnable pour des élèves de l'enseignement général ? Comment enseigner la littérature sans la rigidifier dans les outils et les techniques des spécialistes ? La modélisation de ce programme en exercices et tâches scolaires permettra de construire des savoirs, qui vont aussi asseoir l'outillage lectoral de l'apprenant.

On le voit, si ces nouvelles perspectives assignent à la littérature une place plus complexe — et surtout plus construite — que par le passé, elles ne remettent pas en question son statut d'objet d'apprentissage privilégié au sein des différents corpus à lire, écrire et oraliser. Les textes littéraires continuent en effet à intéresser l'enseignement à un double titre : d'une part, ce sont des objets de savoir qui contribuent à la formation à une citoyenneté critique et à l'intégration culturelle ; d'autre part, ce sont des outils d'apprentissage motivants, qui, par les opérations diverses qu'ils suscitent, sont comparables à des « jeux » de divers niveaux (M. Picard) qui contribuent à favoriser chez l'élève tout à la fois le goût de la recherche de solutions à des problèmes interprétatifs (dimension du « game » dont parlait Winnicott ou du « lectant » cher à Picard) et le goût de la projection psychoaffective dans des univers imaginaires (dimension du « playing » et du « lu »).

¹ Outre qu'ils figurent depuis près de 15 ans au cœur de nombreux travaux de didactique de la littérature (Reuter, Privat, Rosier, Legros, Canvat, Dufays, Dumortier...), ces éclairages multiples sont aujourd'hui explicitement prescrits par certains programmes du secondaire, par exemple celui qui prévaut depuis 2000 en Belgique francophone dans le réseau catholique pour les classes du 3^e degré (16-17 ans) (*Programme. Français 3^e degré*, Bruxelles, Fésec, 2000, pp. 28-29).

² OCDE, *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*, mai 2001.

Stimulation des appétences / développement des compétences : entre ces deux points de vue, l'enseignement de la littérature est encore à la recherche de son point d'équilibre. Mais dans ce contexte, le défi majeur qui est assigné aujourd'hui aux chercheurs en didactique de la littérature est peut-être moins de persister à jouer les nouveaux prescripteurs que de s'attacher, modestement mais résolument, à l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets sur les appétences et les compétences des apprenants de différents profils.

Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française

Jean-Maurice ROSIER
Université Libre de Bruxelles

Jean-Louis DUFAYS
Université Catholique de Louvain

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- CANVAT, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- COMPAGNON, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (1996). *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- ENJEUX N° 51-52 (2001). *Recherches en didactique de la littérature*.
- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. (dir.) (2000). *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées.
- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G., ROUXEL, A. (dir.) (2001). *Recherches en didactique de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : P.U.F.
- LEGROS, G. (1995). Quelle place pour la didactique de la littérature ?, in Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.
- PRIVAT, J.-M. (1995). Socio-logiques des didactiques de la lecture, in Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan.
- RONVEAUX, C. (2002). *Des arts du dire en classe de français*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : UCL.
- ROSIER, J.-M., DUPONT, D., REUTER, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- ROSIER, J.-M. (2001). *La didactique du français*. Paris : P.U.F.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.