



**Sonya Florey, Noël Cordonier,
Christophe Ronveaux, Soumya El Harmassi
(dir.)**

Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle

Enjeux, pratiques, formation



Vol. 9

Qui considère aujourd’hui les structures de formation, les curricula de formation, les plans d’études, les attentes des enseignants, leurs pratiques effectives, constate les profondes mutations du statut, de la place et des usages de la littérature à l’école. Cet ouvrage cherche à nommer ces évolutions en s’appuyant sur plusieurs entrées. Certains auteurs considèrent le contexte surplombant les études littéraires : les conditions de formation ont pesé sur l’épistémologie de la didactique de la littérature et sur les fondements mêmes de l’acte de transmettre. D’autres chercheurs se penchent sur l’objet littéraire dans sa dimension praxéologique et analysent les orientations contemporaines dans l’interprétation littéraire, les œuvres lues en classe et leurs différents supports, les dispositifs didactiques qui peuvent le mieux épouser les formes des évolutions spécifiques au début du XXI^e siècle. Enfin, des didacticiens étudient les curricula de formation des maîtres, afin d’évaluer si les cursus proposés aux étudiants sont des accélérateurs ou des freins dans la mutation constatée.

Ce livre problématise ainsi ces diverses facettes de l’enseignement de la littérature, en variant les points de vue et en associant des orientations littéraires, didactiques, sociologiques et historiques. Il intéressera autant les lecteurs qui souhaitent cerner plus précisément les enjeux de l’enseignement de la littérature à l’école aujourd’hui que les praticiens qui désirent renouveler leurs gestes professionnels.

Sonya Florey est docteure ès-Lettres de l’Université de Lausanne et enseigne la didactique du français à la Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Noël Cordonier est professeur en didactique du français à la Haute école pédagogique du canton de Vaud et privat-docent en littérature française moderne à l’Université de Lausanne.

Christophe Ronveaux est maître d’enseignement et de recherche, il enseigne aujourd’hui la didactique de la lecture à l’Université de Genève.

Soumya El Harmassi est professeur de l’enseignement supérieur, elle a enseigné à l’École normale supérieure de Meknes et à la faculté des sciences de l’éducation de Rabat.

Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle

Enjeux, pratiques, formation



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

**Sonya FLOREY, Noël CORDONIER,
Christophe RONVEAUX, Soumya El HARMASSI (dir.)**

Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle

Enjeux, pratiques, formation

ThéoCrit'
n° 9

Ouvrage publié avec le soutien de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

Illustration de couverture © Raphaël Pasquini.

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés.

© P.I.E. PETER LANG S.A.

Éditions scientifiques internationales

Bruxelles, 2015

1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique

www.peterlang.com ; info@peterlang.com

Imprimé en Allemagne

ISSN 2033-4737

ISBN 978-2-87574-284-1

eISBN 978-3-0352-6552-1

D/2015/5678/47

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Nationalbibliothek ».

« Die Deutsche Nationalbibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site <<http://dnb.d-nb.de>>.

Table des matières

Introduction	9
<i>Sonya Florey, Christophe Ronveaux et Noël Cordonier</i>	

PREMIÈRE PARTIE

ÉPISTÉMOLOGIE ET CONDITIONS DE LA FORMATION EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature. Considérations sur la recherche en didactique de la littérature et la formation des maîtres	17
<i>Annie Rouxel</i>	

Les frondaisons sont belles ; mais où sont les racines ? Ou comment enseigner les œuvres que l'on a lues attentivement et intégralement ?	31
<i>Karl Canvat</i>	

Épistémologie de la transmission littéraire. Détraditionnalisation, reterritorialisation et altermodernité	53
<i>Noël Cordonier et Sonya Florey</i>	

Former des enseignants en littérature à l'heure des « compétences ». Vers un curriculum actualisé	71
<i>Jean-Louis Dufays</i>	

DEUXIÈME PARTIE

FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE : OBJETS, DISPOSITIFS, SUPPORTS ET THÉORIES DE L'INTERPRÉTATION LITTÉRAIRE

Lecture littéraire et métadiscours. Proposition pour la formation des enseignants de français	89
<i>Jean-Louis Dumortier, Micheline Dispy et Julien Van Beveren</i>	

Former à enseigner les littératures « par effraction » à l'école primaire	103
<i>Christophe Ronveaux</i>	

Place et rôle des métatextes dans les manuels de littérature pour le lycée	121
<i>Francine Fallenbacher</i>	
Littérarités scolaires, objets de savoirs, de formation et d'enseignement. Ou comment la Vénus Anadyomène émerge, transfigurée, d'un bain didactique	139
<i>Yann Vuillet</i>	
Littérature et apprentissage de la lecture : former sans opposer	161
<i>Agnès Perrin-Doucey</i>	
Essai d'anatomo-pathologie du manuel de littérature en FLE	175
<i>Françoise Demougin</i>	

TROISIÈME PARTIE

CURRICULA DE FORMATION

La formation à l'enseignement de la littérature dans les masters « Métiers de l'enseignement et de la formation »	191
<i>Marie-José Fourtanier</i>	
Enseigner le contemporain. Quelle formation continue pour les professeurs de lettres ? Quels enjeux ?	207
<i>Nathalie Rannou</i>	
L'explication de texte au Capes de lettres. Miroir d'un enseignement qui se questionne	225
<i>Sylviane Ahr</i>	
Programmes de français du lycée djiboutien au lycée professionnel en France. La littérature à l'épreuve	237
<i>Patrick Demougin</i>	
Postface	249
<i>Soumya El Harmassi</i>	

INTRODUCTION

Sonya FLOREY

Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Christophe RONVEAUX

Université de Genève

Noël CORDONIER

*Haute École Pédagogique du canton de Vaud,
Université de Lausanne*

Les didacticiens du français font régulièrement état d'une crise de l'enseignement de la littérature (Kuentz, 1972 ; Reuter, 1985 ; Boutan & Savatovski, 2000 ; Fraisse & Houdart-Mérot, 2004 ; Daunay, 2007) : les élèves dédaigneraient les classiques, et s'ils lisent encore, ce serait uniquement des ouvrages que l'histoire littéraire canonique ne retient pas, des œuvres, des genres et des supports considérés parfois comme peu nobles, tels que la bande dessinée, les journaux et romans pour adolescents ou encore des blogs et des publications en ligne. Le désastre annoncé d'une génération d'illettrés est fort heureusement à nuancer : convoqué de manière récurrente à divers moments de l'histoire par des études spécialisées ou par le discours social¹, la crise a des fonctions et statuts divers selon les cas et les moments. En histoire des sciences, dans la perspective kuhnienne, elle est « un prélude approprié à l'apparition de nouvelles théories »². Dans cette description, qui vaut principalement pour les sciences dites exactes, la succession de crises et de stabilisations a été interprétée par des épistémologues (Prigogine & Stengers, 1986)

¹ Au sens de « tout ce qui se dit et s'écrit dans un état de société ; tout ce qui s'imprime, tout ce qui se parle publiquement ou se représente aujourd'hui dans les médias électroniques. Tout ce qui se narre et argumente, si l'on pose que narrer et argumenter sont les deux grands modes de mise en discours ». Marc Angenot, *Mille huit cent quatre-vingt-neuf : un état du discours social*, Montréal/Longueuil, Le Préambule, coll. « L'Univers des discours », 1989, p. 83.

² Kuhn, Th., *La structure des révolutions scientifiques*, Trad. L. Meyer, Paris, Flammarion, 1983, p. 125.

comme une persistance du positivisme. Mais dans les sciences humaines, où les changements de paradigme sont au plus des renouvellements et non des progrès estimés linéaires, la crise n'est pas un moment aigu mais un état aussi chronique que bénin. En littérature, discipline par excellence du débat et du rajustement, la fameuse et éternelle crise (sur la question de sa définition, de son champ, de son enseignement, de ses finalités, etc.) n'est pas pathogène, elle témoigne de la vigueur de la discussion. Si l'on ne s'étonnera donc plus de l'absence de consensus sur les causes ou les critères de mesure de ladite crise (Mongenot & Bishop, 2007), on profitera de l'exercice d'élucidation et de précision que ces débats engendrent et de la vigilance, de la veille attentive qu'elle requiert de tout acteur de la discipline, et parmi eux, des didacticiens.

Malgré des prescriptions scolaires qui font de la transmission d'une culture commune³ un idéal et un objectif assumés, l'enseignement de la littérature évolue donc dans un contexte d'interrogations, voire de résistances relatives aux valeurs portées par le texte littéraire, aux contenus à transmettre, aux dispositifs didactiques et à la formation des étudiant.e.s et des enseignant.e.s en littérature (Schaeffer, 2011 ; Todorov, 2007 ; Blais, Gauchet & Ottavi, 2008).

Selon cette modalité qui convertit la crise en recherches d'adéquations, d'ajustements, d'adaptations à la culture, aux cultures présentes, cet ouvrage renonce à proposer un nouveau choix d'œuvres, il ne présente pas d'outils didactiques inédits, mais il s'efforce de caractériser l'évolution du contexte social et scolaire où prend place le cours de littérature, d'identifier les enjeux propres à la formation des maîtres de littérature, et de prolonger, de nourrir ce débat toujours ouvert relatif aux modalités d'enseignement de la littérature dans les degrés du secondaire I et secondaire II.

Quelques questions traversent l'entier du volume. La première est celle que tout enseignant, chercheur en didactique ou étudiant aura déjà rencontrée et qui concerne le soupçon d'instrumentalisation du texte littéraire : lorsqu'on fait converger des choix de corpus et des prescriptions, on entre dans le jeu subtil d'un équilibre entre l'espace accordé au texte littéraire en tant que tel, comme une œuvre qui contient en soi sa propre légitimation, et les objectifs d'apprentissage qui sont régulièrement suspectés de réduire le texte littéraire à un statut de prétexte. La question est d'ailleurs particulièrement saillante dans un système scolaire qui s'est construit sur une approche par compétences. Si tous les acteurs refusent d'utiliser la littérature comme support à des apprentissages uniquement dits techniques, qui « assèchent » le texte, l'évident de son sens, le défi est aujourd'hui d'associer intimement l'acte d'apprendre à

³ En termes de siècles, de genres, de notions abordés.

lire et celui d'apprendre à lire de la littérature. Les étudiant.e.s et les enseignant.e.s sont invité.e.s depuis quelques années déjà à promouvoir ce principe. Parmi les pratiques réalistes qui vont dans ce sens, il y a la prise en compte, dans l'enseignement de la littérature, de ce que le pragmatisme, qui est devenu le paradigme central de l'enseignement et qui règle, de fait, toutes les approches par compétences, a de meilleur : aujourd'hui, l'enseignement de la littérature peut et doit largement se diversifier en considérant la part nécessaire et bienvenue de l'activité concrète des apprenants, de l'expérimentation, de l'incorporation même de la littérature. Les approches multimodales de la littérature, l'alliance féconde de la lettre, de l'image et du son, l'écriture de création, la mise en voix des textes, voilà des activités qui ont été favorablement encouragées par l'orientation pragmatiste de l'enseignement.

Une seconde série de questions nous fera affronter quelques résistances d'ordre conceptuel. Car, évidemment, habiter ce principe didactique – qu'on soit chercheur, enseignant ou enseignant en formation – suppose plusieurs conditions : passer d'une conception restreinte de la littérature, à une conception plus ouverte, refusant de hiérarchiser la Littérature et la (para) littérature, que cette dernière acception soit le fait de mauvais genres (BD, polar, science-fiction) ou de littérature de jeunesse ; connaître précisément les enjeux de l'apprentissage continué de la lecture, qui trouvent dans le refus de dissocier lecture et littérature un terrain fécond pour fonder une culture de classe commune ; accepter de faire une entorse à des programmes qui se rigidifient, en termes de corpus ou d'histoire littéraire, afin d'instiller des apprentissages relatifs à l'appréciation subjective des œuvres littéraires, à l'appropriation d'une posture de sujet-lecteur.

Tentons une analogie, puisqu'elle est parfois pourvoyeuse d'idées. Selon Dominique Viart, la littérature romanesque vit une triple évolution au tournant des années 1980 : un triple retour (du sujet, du réel, du récit) caractérise ces œuvres et les distinguent de certains courants des avant-garde, du surréalisme ou encore du Nouveau Roman. Cette littérature, dite de l'extrême contemporain, a quitté la tour d'ivoire dans laquelle on lui reprochait de s'être réfugiée, pour retrouver le monde. C'est ce même mouvement que sa discipline-sœur, la didactique de la littérature, a opéré, notamment sous le coup de ce pragmatisme qui conditionne l'enseignement mondial. La conception autotélique qui prévalait dans certains courants didactiques a laissé la place à une conception transitive. Respectueuse du texte littéraire dans ses caractéristiques propres, cette nouvelle acception entrevoit les liens constitutifs qui fondent la littérature et la lecture, les dimensions esthétiques et les enjeux d'enseignement-apprentissage. Mais plus évidemment encore, elle requiert des chercheurs en didactique une connaissance fine de la littérature en tant que champ disciplinaire, des objets d'enseignement littéraires et de la réalité des pratiques enseignantes.

On lira, dès lors, explicitement ou en filigrane, un postulat fort dans cet ouvrage : misons sur la formation des maîtres. Parmi les enjeux essentiels pour les futurs enseignants de littérature, on trouvera notamment :

- la capacité d’analyser les moyens d’enseignements. D’une part, comme des témoins : les manuels disent, dans leur organisation, dans leur présentation des textes, comment le texte littéraire est perçu dans le monde scolaire. A différentes époques mais aussi aujourd’hui : comment par exemple, les moyens d’enseignement classiques, sous forme papier (manuels, anthologies littéraires, etc.), dialoguent-ils, ou pas, avec les documents numériques, avec leurs spécificités (images, sons, infographies, etc.) et avec le régime différent et spécifique d’attention et d’apprentissage qu’ils requièrent (hypertextes, supports composites) ? Sont-ils des éléments facilitateurs ou non de l’accès au texte littéraire ? Lorsque la perception de l’objet littéraire est brouillée, lorsque manque une finalité didactique claire, la littérature est rendue inaccessible non seulement pour les étudiant-e-s en formation, mais également pour les élèves.
- la connaissance explicite des prescriptions et des curricula cachés : à cette condition seulement, le continuum espéré entre comprendre et interpréter pourra s’incarner. Aborder, par exemple, la littérature prioritairement, voire uniquement, par les catégories du CECRL peut avoir comme effet de réduire le fait littéraire à une liste d’auteurs ou de citations. Transformons l’enseignement littéraire en lieu de la transmission de savoirs et de la formation intellectuelle au sens large, au sens noble du terme.
- des savoirs solides et ancrés sur les contenus *disciplinaires*, sur la littérature classique mais aussi sur les textes de l’extrême-contemporain ; des savoirs-faire en analyse littéraire, sur l’identification des récurrences ou des ruptures formelles qui soutiennent des effets de sens ; une réflexion sur les valeurs dont on charge le fait littéraire, sur l’identification de sa propre posture de lecteur et de transmetteur.
- des savoirs solides et ancrés sur les contenus *didactiques* : on constate un manque de recherches sur les aspects didactiques de la formation des maîtres. Or, ces informations sont à considérer comme pourvoyeuses d’outils pour les futur.e.s enseignant.e.s Motiver le choix d’une œuvre intégrale ou d’un extrait, se centrer sur la tâche en interrogeant systématiquement l’alignement curriculaire, intégrer les apports d’autres disciplines telles que les sciences de l’éducation et la psychologie cognitive, s’emparer des questions liées à l’évaluation : toutes ces facettes ont pour finalité

d'adoucir la rupture entre le parcours académique des futur.e.s enseignant.e.s et leur parcours professionnalisant.

Ainsi, plutôt que de tenir l'évolution des objets, des pratiques, des cadres théoriques pour un facteur d'entropie, nous préférons nous inscrire dans la filiation de celles et ceux qui ont défini notre discipline comme un espace dynamique. Impliqués dans divers courants, au fait des changements qui ont concerné la discipline-mère, la réalité du terrain scolaire et les contraintes liées à la formation des maîtres, certain.e.s reprocheront à la didactique de la littérature de s'être parfois égarée. Ou d'avoir dysfonctionné. Gageons cependant que même ce type d'égarement sera fécond.

Bibliographie

- Boutan, P., Savatovsky, D., « Avant-propos », *Études de linguistique appliquée*, 118, n° 10, 2000.
- Daunay, B., « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, 159, 2007, p. 139-189.
- Fraisse, E., Houdart-Mérot, V., *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Créteil, Scérén-CRDP de l'Académie de Créteil et CRTH de l'Université de Cergy-Pontoise, 2004.
- Gauchet, M., Blais, M.-C., Ottavi, D., *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.
- Kuentz, P., « L'envers du texte », *Littérature*, 7/3, n° 24, 1972.
- Mongenot, C., Bishop, M.-F., « Chronique "didactique de la littérature". Où en est l'enseignement de la littérature ? », *Le français aujourd'hui*, 159 (Les genres : corpus, usages, pratiques), 2007.
- Prigogine, I., Stengers, I., *La nouvelle alliance, Métamorphose de la science*, Paris, Gallimard, coll. « Essais », 1986.
- Reuter, Y., *Pour une analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies. Bilan et hypothèses*, Doctorat thèse d'État, Paris 8, 1985.
- Schaeffer, J.-M., *Petite écologie des études littéraires*, Vincennes, Thierry Marchaisse, 2001.
- Todorov, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- Viart, D., Vercier, B., *La littérature au présent. Héritage, modernité, mutations*, Paris, Bordas, 2005.

PREMIÈRE PARTIE

ÉPISTÉMOLOGIE ET CONDITIONS DE LA FORMATION EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature

Considérations sur la recherche en didactique de la littérature et la formation des maitres

Annie ROUXEL

Université de Bordeaux

Il faut à tout prix se refuser à abolir le problématique en le gommant par des quasi réponses, celles-là mêmes dont les hommes aiment à se satisfaire lorsqu'ils ont besoin de se rassurer par des illusions qui finissent trop souvent par être des exclusions.

Michel Meyer, *Questions de rhétorique*

Le moment parait venu de donner le maximum de son efficacité à l'engagement du lecteur dans une pratique active.

Jean Bellemin Noël, *Plaisirs de vampire*

Les deux citations inscrites en exergue entrent en forte résonance avec la réflexion que je présente ici. La première invite à construire un rapport critique au savoir et fait de la complexité une valeur. La seconde évoque l'implication du sujet lecteur et pointe ainsi ce que j'estime être une des visées essentielles de la formation des élèves et des enseignants.

Le contexte professionnel est marqué par de grands bouleversements. Indéniablement l'actualité et son train de réformes nous interpellent. Questionner les mutations épistémologiques et leurs incidences sur l'enseignement de la littérature est un vaste sujet, à la fois difficile et passionnant. L'entreprise peut paraître hardie ou au contraire, incongrue et décalée au moment où, en France, la formation professionnelle des enseignants est pour le moins réduite *a minima*.

Cependant, comme y invite Yves Chevallard dans un article récent, « le chercheur en didactique doit se garder de prendre pour des

phénomènes stables les effets de bord à la fois spectaculaires et illusoire que la décomposition pédagogique ne laisse pas d'engendrer ».

De fait, si la recherche en didactique est, pour partie, relativement solidaire des mutations du contexte dans lequel elle prend place, elle élabore aussi des savoirs indépendants de la conjoncture, notamment – si l'on prend l'exemple de la lecture – ceux qui concernent les conduites interprétatives mises en œuvre dans la réception des textes.

S'intéresser aux mutations épistémologiques et à leurs effets escomptés ou effectifs sur les pratiques enseignantes revient à considérer les modalités de l'articulation théorie/pratique et la manière dont les savoirs sont institutionnalisés. Comment les théories littéraires sont-elles mises en œuvre dans les pratiques ? Les savoirs prescrits sont-ils importés, transposés ? Les théories ont-elles suscité des élaborations conceptuelles ? Inversement, comment les pratiques enseignantes questionnent-elles la littérature et contribuent-elles à enrichir la théorie ?

Ces questions supposent une interaction complexe, un lien dialectique entre théorie et pratique. Elles dessinent une conception dynamique de la didactique comme lieu d'intégration, d'interrogation et de création des savoirs, une didactique qui intègre la recherche dans sa définition même, conception que l'on voudrait promouvoir dans la formation des enseignants.

Prolégomènes à la réflexion

Avant d'entrer dans le vif du sujet – décrire les mutations épistémologiques, leur institutionnalisation, et les perspectives qui s'offrent à nous aujourd'hui – je voudrais faire quelques remarques qui sont davantage des prolégomènes à la réflexion que des points de méthode.

1. La périodisation des mutations épistémologiques présente quelques difficultés. Elle est nécessairement fluctuante : non-coïncidence entre ce qui s'observe dans le champ théorique et dans le système scolaire ; décalage entre officialisation (prescription) du savoir et entrée dans les pratiques ; variations importantes d'un pays à l'autre. C'est plutôt une succession de paradigmes qui est évoquée.

2. La non-pertinence d'un discours généralisant en raison de l'hétérogénéité des situations d'enseignement, de la diversité des publics contraint à contextualiser les analyses et les exemples.

Le statut, la place, les usages de la littérature dans l'enseignement du français fluctuent en fonction des aires géographiques, selon que le français est langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Ils varient également en fonction des traditions propres des pays et de leur politique éducative. Ils diffèrent encore selon les niveaux d'enseignement.

En France, par exemple – mais c’est sans doute le cas dans d’autres pays –, on observe de grandes variations de la configuration disciplinaire entre l’école primaire, le collège, le lycée et l’université. Si au lycée, la lecture des textes littéraires et l’activité interprétative sont traditionnellement au cœur de l’enseignement du français, à l’école primaire et au collège, l’accent est davantage mis sur la construction de compétences langagières et discursives. Néanmoins, sous l’impulsion des Instructions et programmes de 2002, la littérature de jeunesse est entrée à l’école primaire, constituant à elle seule un nouveau champ disciplinaire. Les programmes de 2008, en revanche, tendent à la réduire à un rôle ancillaire puisque le « programme de littérature vient soutenir l’autonomie en lecture et en écriture des élèves ». Au collège aussi, la littérature tient désormais dans les textes officiels français une place plus grande que par le passé, mais la culture humaniste visée est avant tout fondée sur la connaissance d’un corpus de textes fondateurs et patrimoniaux plus resserré encore que ce que prévoyait le socle commun de connaissances et de compétences. L’université, quant à elle, est le lieu des spécialités : la littérature y est une discipline autonome.

Ce bref exemple met en lumière deux formes de discontinuité qui affectent l’enseignement de la littérature : discontinuité dans les cursus ; discontinuité dans le temps liée aux options politiques.

Ce constat me conduit à faire des choix pour l’exposé qui va suivre, à réduire le champ de la réflexion :

- Sans ignorer l’école primaire ou la formation des professeurs des écoles, la réflexion concernera essentiellement l’enseignement de la littérature (et en particulier de la lecture) dans et pour le second degré : formation des élèves et formation des enseignants. L’empan historique sera limité aux deux dernières décennies qui ont vu naître et se développer la didactique de la littérature.
- Le fil conducteur des analyses tient dans les trois questions : quel rapport à la littérature voulons-nous construire ? Quel lecteur entend-on former ? Quelle conception de la culture littéraire se dégage des choix effectués ?

Mutations épistémologiques

Elles interviennent à différents niveaux.

La littérature comme corpus : d’une conception restreinte à une conception extensive

Voici un premier glissement qu’il importe d’analyser. L’apparition régulière du pluriel, « la didactique des littératures » ébranle et conteste l’implicite sous-tendu par l’article défini singulier. Paradoxalement, si le syntagme « La littérature » est censé désigner un objet connu de tous ;

en réalité, cet objet n'est pas le même pour tous. Le singulier masque des représentations plurielles. Pour certains, la littérature désigne la « grande » littérature, la littérature légitime ; pour d'autres, il s'agit essentiellement d'un large corpus d'œuvres socialement désignées comme littéraires, corpus aux contours indéfinis, souvent impensés. Le choix du pluriel met fin à un faux consensus ; il lève une ambiguïté, il délivre des connotations idéologiques. Il est un acte de reconnaissance des littératures du monde.

Cette désignation officielle signifie donc le refus d'une conception restreinte de la littérature au profit d'une conception large, extensive, incluant à la fois et sans hiérarchie littérature patrimoniale et littérature contemporaine, littérature pour adultes (dite littérature générale) et littérature pour la jeunesse ; littérature française et littérature francophone ; littérature migrante ; littératures postcoloniales ; littérature étrangère traduite. Cette ouverture se traduit également par un élargissement générique, en particulier par la reconnaissance de genres longtemps déconsidérés comme le roman policier ou encore par l'accueil de genres comme la B.D., l'album, qui reposent sur le dialogue texte/image.

Cette mutation épistémologique de la conception de la littérature comme corpus est aussi perceptible dans le système scolaire français. Il suffit de confronter l'ouvrage d'André Chervel *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, aux Documents d'accompagnement des programmes de collège de 1995 ou encore à n'importe quel manuel contemporain pour constater le passage d'une conception restreinte de la littérature à une conception élargie. Néanmoins, si l'on considère les deux dernières décennies, on s'aperçoit que ce mouvement d'ouverture n'est ni uniforme ni continu. Les nouveaux programmes de lycée, comme ceux de collège marquent un repli sur les œuvres patrimoniales au détriment des œuvres contemporaines. Pareille insistance sur les classiques et les œuvres patrimoniales se retrouve dans les programmes 2008 de l'école primaire. Sans remettre fondamentalement en cause une conception extensive de la littérature comme corpus, ces choix rappellent à quel point l'enseignement de la littérature est lié à des enjeux idéologiques.

Conceptions de la littérature et de sa lecture : d'une littérature autotélique à une littérature transitive

Une conception de la littérature comme ensemble autonome de textes à visée esthétique a longtemps prévalu dans le système scolaire comme à l'université. Leur lecture relativement savante s'appuie sur les théories du texte contemporaines dans lesquelles la poétique occupe une place privilégiée.

Ce n'est qu'au tournant des années 2000 que se généralise en France la notion de communication littéraire pourtant présente dans les programmes dès la décennie précédente. Ce changement majeur lié à la prise en compte des théories de la réception met en avant le rôle du lecteur qui actualise le texte. La lecture littéraire s'inscrit donc dans une théorie du texte qui postule le lecteur implicite ou virtuel (ou *Modèle*) auquel le lecteur réel doit s'efforcer de ressembler.

D'autres changements de paradigmes tendent à s'affirmer aujourd'hui sous l'impulsion de recherches menées en didactique, en France, en Belgique, au Québec, en Tunisie, etc., partout où s'impose la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et leurs pratiques sociales de référence. En voici une liste succincte sur laquelle je reviendrai ultérieurement (les savoirs qu'ils sous-tendent entrent dans les perspectives proposées pour la formation des maitres).

1. Passage d'une conception de la lecture littéraire modélisée à partir du *lecteur Modèle* à une conception de la lecture littéraire plus libérale qui s'intéresse à la reconfiguration du texte par le lecteur réel et présente des modes de réalisation pluriels. Il s'agit d'une rupture épistémologique encore plus profonde que la précédente, car elle consacre effectivement le changement de focalisation, du texte à interpréter à l'activité du lecteur et à son rapport au texte. Elle survient au début des années 2000. Le colloque sur le sujet lecteur, à Rennes, en 2004, constitue un point de repère.

Ce changement de paradigme implique les deux suivants.

2. Glissement de l'intérêt du texte à lire au « texte du lecteur ». Désormais ce sont les expériences de lecture, les formes d'investissement du lecteur dans le texte (investissement culturel, psycho-affectif, fantasmatique), et donc la manière dont il élabore son « texte de lecteur » qui retiennent l'attention. Dans ce champ, la théorisation de G. Langlade (2004, 2006) sur l'activité fictionnalisante du lecteur et le colloque international sur le « texte du lecteur », organisé à Toulouse, en 2008, répondent au questionnement de la recherche fondamentale sur le lecteur réel. La réhabilitation du phénomène d'identification s'inscrit également dans ce champ : longtemps synonyme de régression (pour le système scolaire), elle est aujourd'hui valorisée comme riche expérience de vécu fictif. Elle suscite de nouvelles recherches (séminaire bordelais associant littéraires et psychanalystes, en 2008).
3. Passage d'une conception externe de la culture littéraire à une conception intériorisée de cette culture littéraire comme bibliothèque intérieure. Contemporain des deux précédents, ce changement interpèle les enjeux de l'enseignement de la littérature.

Comment les œuvres construisent-elles notre identité ? L'ouvrage de Brigitte Louichon (2009), *La littérature après coup*, apporte quelques réponses.

L'institutionnalisation de ces mutations : modalités, difficultés

L'énoncé des changements épistémologiques qui jalonnent l'histoire récente de la didactique de la littérature masque les problèmes redoutables liés à leur institutionnalisation. Nul doute que l'exemple français évoqué ici trouve des échos dans bien d'autres pays.

Comment l'école s'empare-t-elle des théories et des savoirs ? Il importe de répondre à cette question car elle a des incidences sur la formation des enseignants.

Lenteur

Ce qui frappe tout d'abord, c'est la lenteur avec laquelle certaines théories font leur chemin aussi bien dans la sphère universitaire qu'à l'école.

Ainsi, l'impasse à laquelle conduit l'exclusivité donnée à la conception autoréférentielle de la littérature est dénoncée à l'université depuis près de trente ans. Dès 1984, dans un propos vigoureusement polémique, Tzvetan Todorov affirmait la transitivité de la littérature :

Depuis deux cents ans, on nous a répété à qui mieux mieux que la littérature était un langage qui trouvait sa fin en lui-même. Il est temps d'en revenir à des évidences qu'on n'aurait pas du oublier : la littérature a trait à l'existence humaine, c'est un discours orienté vers la vérité et la morale. [...] Oui, le rapport aux valeurs est inhérent à la littérature : non seulement parce qu'il est impossible de parler de l'existence sans s'y référer, mais aussi parce que la littérature est un acte de communication, ce qui implique une possibilité d'entente au nom de valeurs communes.

Condamnation à laquelle fait écho, en 1990, cette mise en garde de Paul Ricœur : « La littérature, quand elle s'oppose massivement à la non-littérature, entre dans une errance, qui est en même temps un grand exil, dans la mesure où elle devient une aventure du langage coupée des autres aventures de la praxis. »

Et pourtant, en 2007, date à laquelle, il publie *La littérature en péril*, Todorov proteste encore : « Une conception étriquée de la littérature, qui la coupe du monde dans lequel on vit s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains. Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison. »

De la même façon, dans l'enseignement secondaire, en dépit de sa reconnaissance institutionnelle, la communication littéraire est durablement niée dans les faits par les pratiques relevant de l'analyse formelle et qui en font une lecture désincarnée, un « décodage rationalisant plus ou moins compliqué ». Prégnance des routines ? Résistance idéologique ? Les deux se conjuguent sans doute.

Concession et frilosité

La critique des dérives technicistes entendue en 2000 par l'institution a conduit à la préconisation au lycée de la lecture cursive censée construire un nouveau rapport au texte. Si la lecture cursive a parfois autorisé de réelles expériences de lecture, on peut cependant regretter que la lecture littéraire scolaire sous sa forme analytique n'ait pas été repensée.

Implicite, opacité et syncrétisme

Lorsque l'institution scolaire fait sienne une rupture épistémologique majeure, les nouveaux savoirs qui en découlent sont souvent exilés des théories qui les ont élaborés et deviennent rapidement objets d'enseignement.

La notion de discours, hégémonique en France dans l'enseignement secondaire fournit un exemple éclairant. Notion centrale dans la matrice disciplinaire, elle se décline à tous niveaux de l'analyse, de la micro-structure textuelle à la production langagière ou iconique intégrale, sans que soient explicitées dans les textes officiels les références théoriques. Les enseignants connaissaient l'opposition récit/discours didactisée de longue date à partir de la théorie d'Émile Benveniste. Brusquement, en 1996, les typologies textuelles de Jean-Michel Adam se métamorphosent en typologies de discours. On étudie désormais les discours descriptif, narratif, explicatif, argumentatif mais également, sans distinction d'échelle, le discours médiatique, le discours littéraire et le discours de l'image. Le basculement généralisé vers le tout discursif surprend quelque peu les enseignants qui y voient un effet de mode.

Présentée de manière simplifiée et univoque, la notion fédératrice de discours relève pourtant de champs théoriques divers. De Bakhtine à Genette, linguistes et poéticiens s'approprient la notion. Le métalangage scolaire la rend lisse et gomme, entre autres, la spécificité du discours littéraire. Communication différée, « carrefour d'absences » selon les termes de Philippe Hamon, la communication littéraire, irréductible au schéma de Jakobson, est jugée par le critique « par essence vouée au malentendu ». D'autres théoriciens du fait littéraire tels que M. Riffaterre, P. Ricœur, G. Molinié et A. Viala situent la spécificité de cette communication dans le double mouvement de décontextualisation et de recontextualisation qui

s'opère à la réception, au cours de lectures successives. Communication délinéarisée, elle travaille le langage dans un processus de textualisation – où les mots existent provisoirement pour eux-mêmes – avant de construire un discours sur le monde. Ce fonctionnement complexe décrit en réalité un modèle savant de lecture littéraire que les enseignants de lettres sont en mesure d'apprécier puisque l'activité fait partie de leur quotidien. Privés des éclairages épistémologiques qui favorisent la compréhension critique des objets enseignés, ils sont conviés, au risque de la confusion, à travailler en aveugles avec cette notion passe-partout.

Discontinuité, choix ponctuels et normativité

Un autre exemple, celui de la notion de registre proposée dans les I.O. de lycée de 2000, illustre un autre versant de l'institutionnalisation. Construite par les concepteurs du programme, cette notion est prescrite pour favoriser la sortie des démarches technicistes et aider les élèves à percevoir les enjeux de l'œuvre lue. Définie comme « expression dans le langage des affects fondamentaux », synonyme « au sens large et anthropologique » d'attitude existentielle et de vision du monde selon A. Petitjean, cette catégorie se révèle efficace pour permettre aux élèves, « par la littérature, d'appréhender et de comprendre mieux le monde ». Pourtant, huit ans plus tard, elle est abandonnée dans les programmes suivants. Est-ce parce qu'elle a été pervertie dans son application en passant du statut d'outil à celui d'objet d'enseignement ? Est-ce pour des raisons idéologiques ? Cette palinodie laisse un sentiment d'arbitraire et induit chez les enseignants rejet ou conduites applicationnistes.

Entre imprécision – flou conceptuel – et normativité, l'institutionnalisation des savoirs pose, de fait, le problème de la formation des enseignants. En 2000, A. Viala proposait de faire « des programmes en deux versions : l'une brève, à usage de tous, l'autre plus longue et usant d'une terminologie professionnelle, comme il est normal, à usage des professeurs ». Apparemment cette proposition est restée lettre morte. Il appartient donc aux formateurs d'enseignants de développer une posture de questionnement critique – de chercheur – sans laquelle il est difficile d'éviter les deux écueils que sont le dogmatisme et l'applicationnisme.

Perspectives pour la formation des enseignants **Trois mots clés : complexité, ouverture, pluriel**

Développer une posture de recherche en formation

Cette perspective découle de l'analyse qui précède. Il importe d'inscrire la recherche – du moins la réflexivité – dans l'acte didactique. Cela suppose que les futurs enseignants disposent d'un bagage critique