

Les contours obscurs de la littérature scolaire : l'école romande à l'épreuve

Francine FALLENBACHER
Institut universitaire de formation des enseignants, Genève

LES QUALITES INHERENTES AU TEXTE LITTERAIRE et ses valeurs, entendues ici comme tout ce qui est transmis, en font un objet ambigu dans l'espace scolaire, dérangent, d'une part, en tant que dispositif polymorphe et polyvalent, qui se dérobe aux pratiques communes, et privilégié, de l'autre, par les aspects moraux, idéologiques et patrimoniaux dont il est investi. Réconcilier les valeurs du littéraire associées au fictif qui font appel à l'émotion et à l'imagination, avec le travail scolaire, pose problème et questionne les enseignants sur leurs choix de corpus et de méthodes (entre liberté et contraintes). De plus, le jeune lecteur, enfant ou adolescent, développe des formes et des habitudes de lecture souvent très éloignées des pratiques lettrées prônées par l'école.

Quelles formes scolaires de la littérature appellent un lecteur expert, idéalement visé par l'école obligatoire romande d'aujourd'hui ? Et que fait l'institution pour combler l'écart entre les champs culturels des élèves et ceux du milieu « lettré » ?

L'institution attribue au littéraire des valeurs symboliques et éducatives qui présupposent un sujet lecteur engagé et critique, participant activement à l'édification de cultures. Cette vision de l'apprenant actif et d'une école « citoyenne » qui a posé en Suisse romande de nombreux jalons, rencontre de fortes résistances comme dans le reste de la francophonie. Quelle cohérence donner, alors, aux rapports de l'institution avec la recherche et la formation, pour transformer peu à peu les représentations et produire l'impact attendu sur les actes pédagogiques ?

1. VALEURS DU LITTÉRAIRE ET LOGIQUES DES ACTEURS

En regard du dispositif littéraire, qui n'a pas pour but premier la clarté, et du texte qui résiste à l'interprétation, enseigner la langue littéraire à des élèves dépasse l'expérience d'une langue normée. La littérature ne

consiste-t-elle pas à «forger une langue qu'on pourrait dire étrangère¹» dans la langue maternelle? La mise en contact avec la littérature scolaire aurait moins pour ambition de faire apprendre la langue, dans le sens d'améliorer les pratiques courantes du français, que d'ouvrir à des langues irréductiblement singulières. Faire entrer les élèves dans les jeux de la langue littéraire sans que son étrangeté la rende absconse, jouer avec sa vitalité sans la mettre à plat par une analyse trop réductrice : tels sont quelques-uns des défis posés à l'institution scolaire qui doit amener progressivement les élèves dans la communauté littéraire. Si l'on ne rétablit pas une meilleure articulation entre langue, pratiques langagières et littérature on risque d'ignorer une des forces de la production littéraire².

Enseigner la(es) langue(s) littéraire(s) dérouté l'enseignant³, parce que s'imposent des dispositifs qui défient les codes et remettent en question les règles traditionnelles de grammaire scolaire, dispensées par la même institution. Nous avons rencontré dans notre pratique des enseignants qui écartaient systématiquement de leurs corpus, des œuvres mettant en danger les normes institutionnelles d'écriture, par crainte d'instaurer une confusion chez leurs élèves. Or l'espace scolaire confronte au moins deux logiques différentes, l'une dominante, autoritaire, prescriptive et l'autre appartenant à la liberté d'invention, qui pratique le détour et seul à même d'emprunter « l'ambigu, le fragile, le dérivé »⁴. Ces règles et ce « dérèglement » du code viennent participer aux valeurs a priori contradictoires de la littérature dans ses tensions axiologiques. Ils invitent un lecteur qui, dans cette polarité, doit savoir ruser, et l'engagent à voir dans le rapport de forces, le lieu fécond de la fiction.

Autre valeur que construit la lecture littéraire : un temps à soi. Le lecteur (se) raconte sa lecture longtemps après, sous la forme d'images qui l'ont bouleversé. La lecture est ce « réemploi » ; la construction d'une « chambre à soi. »⁵ Or l'école ne laisse pas ce temps, car elle doit évaluer rapidement ce qui a été retenu, et le discours scolaire peut être ressenti comme autant d'intrusions à la construction de cet espace personnel. Dès lors, ne plus ouvrir un seul livre imposé par l'école deviendrait un geste salutaire. Et pour le jeune qui ne lit pas du tout, son désintérêt de la littérature peut apparaître comme un refus net de l'école.

La lecture plaisir semble s'opposer si fortement à la lecture scolaire qu'elle plonge dans l'embarras les enseignants, dans cet affrontement de l'intime

¹ Encrevé, Braudau (2006).

² voir Canvat (2004).

³ Les termes désignant une fonction sont au masculin. Ils s'appliquent évidemment aux deux sexes.

⁴ Glissant (1997).

⁵ Virginia Woolf, citée par Petit (2002).

et de la dimension normée, tout comme celle patrimoniale. Les canons culturels ne correspondent plus à ce que les élèves lisent actuellement et la réception des textes pose des questions préoccupantes. Les enseignants en viennent à douter de la pertinence d'un enseignement basé en grande partie sur des corpus classiques. « À trop vouloir intervenir dans l'espace privé de lecteurs qu'il faudrait former à tout prix, on ne se heurte qu'au sentiment d'impuissance: s'ils n'aiment pas, faut-il continuer, ne faut-il pas travailler sur des textes qu'ils aimeront ? L'autre tentation serait d'ordre totalitaire: obliger à lire, vérifier que le texte a bien été lu, déjouer les ruses de l'ennemi. C'est le rôle attribué à certains QCM qui, au nom de l'authenticité de la lecture, abdiquent en fait toute exigence intellectuelle » (Marcoin, 1998, 23) Les éditions scolaires francophones tiennent compte de cette opposition et font un compromis entre littérature patrimoniale et habitudes lectorales des jeunes. La collection *Du côté des Lettres*, de Nathan (éd. 2001), par exemple, fait coexister Harry Potter et les classiques. Les manuels français qui abordent les textes littéraires et l'expression écrite, et dont se servent aussi les enseignants romands, constituent a fortiori un corpus d'extraits de textes littéraires lu par tous. De fait, il y a bien un canon implicite, car il n'y a aucune indication officielle en Suisse romande définissant un corpus, et la littérature régionale fait défaut. Le patrimoine romand peut éventuellement apparaître au gré d'intérêts personnels d'enseignants pour sa littérature, mais pas plus⁶ !

2. LECTEUR REEL-LECTEUR IDEAL

Dans les nombreuses enquêtes menées durant ces dix dernières années, les jeunes s'accordent à dire, en majorité, que l'enseignement a un effet

⁶ Très peu prescriptive, contrairement à la France, l'institution scolaire suisse n'intervient qu'en termes de recommandations régulières aux professionnels, les instructions officielles ne concernant que l'évaluation, les plans d'étude et les moyens d'enseignement. Cette absence du côté prescriptif est historiquement liée à l'autonomie cantonale en matière d'éducation. Selon l'article 62 de la Constitution fédérale: « L'instruction publique est du ressort des cantons ». Il faut souligner qu'une coordination romande existe, représentée par La Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) qui réunit les chefs des Départements de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin. Elle élabore notamment des lignes directrices en matière de didactique et vient d'émettre un texte de cadrage en ce qui concerne le français. Le pouvoir contraignant de la CIIP auprès des cantons est toutefois à relativiser, car les dispositions d'application doivent être prises à l'unanimité et peuvent réserver des formes spécifiques dans certains cantons pour tenir compte de leurs intérêts. Au contraire, les accords qui président à l'ensemble des vingt-six gouvernements cantonaux au niveau suisse (où se situe également une conférence des directeurs de l'instruction publique, la CDIP) ont une autre portée parce qu'ils se basent sur le concordat de la coordination scolaire suisse de 1970, document juridique inter-étatique qui a été ratifié suite à des votations populaires, par tous les cantons. La Conférence au niveau suisse est la seule à avoir ce garant juridique.

dissuasif sur le goût et le plaisir de lire. On sait également que de manière générale, les habitudes lectorales des jeunes ont changé. Nicole Robine, par exemple, dans *Lire des livres en France*, (Robine, 2000), dresse le portrait du lecteur adolescent "populaire" des deux dernières décennies: il lit de moins en moins de récits exigeant des hypothèses de lecture. S'il les choisit, il est attentif aux thématiques développées et se rapporte en général aux collections qu'il connaît et dans lesquelles il retrouvera les mêmes centres d'intérêt et les stéréotypes attendus (collections de polars, « Harlequin »...). Parmi les autres obstacles à la lecture de genres diversifiés, la familiarité avec les mêmes circuits commerciaux, comme les supermarchés, qui induit à une habitude de consommation du livre. Le jeune choisit presque exclusivement des ouvrages distribués par ces canaux et la découverte des œuvres classiques se fait essentiellement par l'école, parfois par la famille, surtout (au niveau statistique) lorsque au moins un des deux parents est bachelier. La lecture d'œuvres intégrales est de plus en plus rare, même à l'école, et le nombre d'élèves qui ne lisent plus du tout de fiction, hors de la classe, a également augmenté. Enfin, la lecture de bandes dessinées ou de mangas ne cesse de croître.

« Que l'école ne parvienne à réconcilier l'espace privé des lecteurs et l'espace public, semble inévitable »⁷ et constitue une des contingences de la littérature scolaire en tant qu'objet enseigné. Nous voyons, ainsi, coexister des pratiques culturelles qui s'ignorent: celles, familières et propres au monde narratif et iconographique des jeux vidéo et des mangas, dans lequel le jeune trouve aussi des réponses à ses questionnements (les thèmes abordés dans le manga ou le jeu associant le genre fantastique peuvent avoir de fortes teneurs existentielles), et celles de l'école. Cet écart est à la base des réflexions de pédagogues qui souhaitent jeter des ponts entre ces cultures, en recoupant des thématiques ou en montrant des similitudes narratives par exemple, pour susciter un intérêt chez les élèves pour une culture lettrée, et qui rappellent l'importance à lancer des processus de formation qui ne soient pas limités à certains milieux sociaux. Ces propositions font objecter aux détracteurs des « nouvelles » formes pédagogiques que l'on sacrifie la grande littérature aux profits de « sous-cultures » dépourvues de vertus humanistes, et que toute concession faite à l'enseignement littéraire canonique appauvrit culturellement les élèves. Les débats qui ont eu lieu, entre Philippe Meirieu et Alain Finkielkraut, sont exemplaires.

Nous ne pouvons que constater que l'individu écarté du monde littéraire se retrouve privé d'une forme de mémoire née de la force vitale des œuvres et du « vécu » des écrivains, mais cultiver un élitisme revient à associer les

⁷ Marcoin (1998).

faibles lecteurs à des individus qui n'auraient pas accès au partage des valeurs et « qui ne seraient pas parvenus à endosser les compétences civiques ! » (Marcoin, 1998, 21) Si le savoir littéraire est bien (tel qu'une majorité d'acteurs scolaires le prône actuellement) facteur et porteur de citoyenneté, ses conditions de réalisation pratique auprès de tous les élèves paraissent essentielles, tout en comportant, nous l'avons vu, de grandes difficultés.

2.1. LECTEUR EXPERT ?

Une école qui ne parvient pas à réduire l'écart culturel ou structurel, dont un des sens se traduit par l'engagement différent que met l'élève dans sa propre compréhension du texte, suppose des conséquences sur ses visées à former un lecteur expert. Conscients que le projet de résoudre toutes les difficultés est utopique, certains didacticiens opèrent un choix raisonné de celles qu'ils vont traiter (projet à la base de toute didactique qui repose sur une praxéologie), proposant de fait, un ensemble d'activités préparant les élèves aux enjeux de la culture littéraire et préalables à toute construction esthétique⁸.

La classe d'école serait, dans cette visée, un espace de médiation entre l'environnement culturel de l'élève et le champ culturel lettré, avec le pari que le plaisir de l'activité (conçue comme procédure à expérimenter et focalisée sur la réception du lecteur) entraînera le plaisir de lire.

Nous devons insister sur le thème de l'« ouverture » de l'espace scolaire. De manière générale, on assiste depuis quelques années à l'intervention dans l'école d'agents extérieurs à l'institution, ainsi qu'à l'externalisation d'activités scolaires. Les invitations en classe ainsi que la fréquentation de lieux extrascolaires participent de cette même « ouverture ». Autant de solutions à même de sortir la lecture du « carcan⁹ » scolaire et d'apporter d'autres méthodes et pratiques pédagogiques : organisation d'ateliers d'écriture ou de classes de lecture, mise sur pied de concours interclasses, invitation d'écrivains et d'animateurs en lecture, fréquentation de bibliothèques scolaires ou extrascolaires, participation aux manifestations culturelles destinées à la jeunesse...

Il semble que ce genre d'activités reste minoritaire. Sans avoir l'opportunité de s'appuyer sur des résultats statistiques, les tendances observées chez les enseignants paraissent privilégier le code (textuel) à

⁸ Voir Rosier (2004).

⁹ Soyons attentifs au fait que la forme scolaire se retrouve aussi hors de l'institution. Le terme „carcan“ est donc à nuancer. Voir Lahire *et al.* (1997).

l'effet de la lecture sur l'élève, probablement par influence du côté formaliste des théories littéraires et de la tradition des savoirs scolaires sur la littérature. Or, si on met l'accent, dans les pratiques scolaires, « sur les outils techniques de la narration, comme des normes que les élèves doivent connaître et reproduire, sans se soucier des procédures à expérimenter, l'enseignement se positionnera avant tout sur des approches formelles, oubliant que la lecture ne prend sens que de ses effets sur le lecteur¹⁰ ». Seraient écartées des pratiques, l'appréhension de certaines formes de la littérarité, corollaires des procédures d'expérimentation du texte par les élèves, de l'esthétique (vue comme l'apanage des études du secondaire supérieur) et les formes artistiques du texte.

De fait, les élèves adoptent des postures de lecture majoritairement en extériorité qu'on pourrait qualifier de "minimales", où ils ne s'autorisent à formuler aucune pensée personnelle, tout en repérant des procédés stylistiques, ou au contraire, peu distanciées, lorsqu'ils s'identifient au héros, se projetant dans l'action de l'histoire et non pas dans les significations symboliques du texte. Annie Rouxel a analysé les résultats d'observations auprès de lycéens :

« il ressort que malgré la mise en place de la lecture méthodique, la conscience de l'activité du lecteur dans la construction du sens, progresse peu durant les deux dernières années du lycée, une majorité d'élèves ne se situent pas en tant que lecteurs actifs. Sans nécessairement interpréter ces données en termes d'échec, force est de constater que dans le domaine des représentations, les progrès sont lents et que la mise en place de nouvelles pratiques de lecteur dans les classes ne suffit pas à les faire évoluer. » (Rouxel, 1996, 58).

Il y aurait une étape de « désapprentissage » des habitudes familières à franchir, avant d'en entreprendre de nouvelles qui permettent des postures de lecture davantage impliquées, témoignant de compétences esthétiques et d'une identité affective et intellectuelle, voire de réflexion philosophique. Cette co-construction active n'est remise en question par personne, même si les conceptions didactiques de la lecture littéraire font apparaître des options parfois très divergentes¹¹.

Au rang des dispositifs efficaces, nous citons avec Annie Rouxel ceux « qui travaillent à la représentation de la tâche, c'est-à-dire qui permettent aux élèves de percevoir quelles sont les attentes en ce qui concerne leur réception des textes » (Rouxel, 2003, 8). À titre d'exemple: exposer en

¹⁰ Burgos, Leenhardt (1991). Dès les premiers travaux sur l'esthétique littéraire, on a mis au premier plan l'enjeu du texte littéraire qui n'existe qu'avec la complexité de ses lecteurs.

¹¹ Pour avoir un éventail des forces en présence, on peut se rapporter par exemple à Dufays (2006).

début d'année scolaire les attentes en matière de lecture ou faire des pauses réflexives au cours desquelles sont listées dans un tableau à double entrée, les « objets d'étude » et les « œuvres lues ». Sont aussi privilégiés, les dispositifs permettant de mobiliser le savoir à bon escient (en accompagnant les lectures de consignes claires), ceux qui obligent les élèves à faire des choix, à s'engager (on pense par exemple aux stratégies mises en place dans ce qui s'appelle « les cercles de lecture »¹²). Sans oublier les dispositifs « allégés » pour les élèves en difficulté qui prennent en compte leur rapport à la lecture, leurs postures et leurs rythmes individuels ; ainsi que ceux qui les aident à mémoriser, à développer leurs capacités et à mobiliser leurs connaissances. Ce lecteur que l'école doit former est ainsi un lecteur en progression qui a plusieurs niveaux de lecture, et dans la visée idéale, un lecteur expert, conscient de son activité d'interprétant et qui peut expérimenter, mobiliser ses connaissances quand il le faut.

2.2. SUJET CULTUREL

La conception du lecteur expert recouvre celle d'un sujet qui s'approprie les formes de culture dans son double statut de participant et d'observateur. C'est ainsi que sont exprimés les objectifs de l'enseignement de la littérature à l'école obligatoire romande par le GREF, groupe d'experts de l'enseignement du français qu'a nommé la Conférence intercantonale de l'instruction publique en 1997, et qui privilégie l'approche sur l'apprenant et le développement de compétences et d'attitudes. « Enseigner la littérature à l'école obligatoire, c'est faire des élèves des usagers de la littérature, des consommateurs critiques et exigeants, c'est stimuler les capacités de production et d'écriture et c'est également donner accès à l'esthétique¹³. » Ce texte directeur recouvre trois finalités générales de l'enseignement du français (communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue et construire des références culturelles).

Ces objectifs auxquels l'école romande se réfère¹⁴ englobent dans la définition du littéraire toutes ses formes d'enseignement : la lecture, l'écriture et l'oralité. Ils mettent l'accent sur l'impulsion à favoriser les habitudes de fréquentation des milieux littéraires et culturels et réaffirment

¹² Un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires, favorisant des interactions entre lecteurs et des prises de conscience de l'élève en tant que lecteur interprétant.

¹³ Aeby Daghé *et al.* (2002).

¹⁴ Ces objectifs faisant partie du texte directeur n'ont reçu jusqu'à présent qu'un appui timide des décideurs scolaires, même si le texte a été validé par la coordination romande.

la visée générale de l'école obligatoire romande de faire de l'élève un citoyen conscient de ses réalisations et investi d'esprit critique. La construction du jugement esthétique, enfin, est rappelée comme l'un des objectifs prioritaires de l'étude littéraire, alors qu'elle est trop souvent écartée des plans d'études cantonaux et par conséquent des pratiques.

Quant à certaines des finalités de l'enseignement du français, elles appellent plusieurs commentaires.

« Réfléchir sur la langue » exprime l'intention de développer chez l'apprenant une posture particulière qui est à construire, celle de regarder la langue et le langage pour en comprendre leurs fonctionnements. Ce qui devrait faire partie de tout apprentissage grammatical, mais aussi littéraire, puisqu'il s'agit de penser le lien entre langue et littérature.

C'est notamment pour offrir un cadre théorique à ce type de démarches pédagogique et didactique qui définissent une vision de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation, que l'école romande a construit un plan d'études cadre (PECARO) pour la scolarité enfantine et obligatoire, achevé dans sa première phase en 2001¹⁵. Malheureusement, ce plan cadre a été désavoué par les gouvernements cantonaux romands en 2007, alors que ceux-ci avaient engagé d'importants moyens pour son élaboration. Ce qui a eu entre autres conséquences de faire disparaître son appareil critique et les textes scientifiques le fondant. L'écriture d'un nouveau plan d'études cadre pour l'ensemble des cantons romands a pris le relais (le Plan d'Etudes Romand, PER), beaucoup moins ambitieux, qui réutilise certains éléments du PECARO et ne réalise que partiellement les intentions du texte directeur sur l'enseignement du français.

La troisième finalité, « construire des références culturelles », rappelle aux pratiques scolaires de susciter l'intérêt pour la vie littéraire et plus globalement, culturelle, considérant que le domaine de la littérature se définit par rapport à la vie culturelle, et l'élève, comme un sujet à confronter sans cesse à une acculturation. Si l'on considère l'écart structurel que nous avons évoqué à plusieurs reprises, entre les cultures des élèves et celles du milieu lettré, ainsi que la représentation qu'ont les enseignants de l'élève comme sujet culturel, cette attention ne va pas forcément de soi. La grande majorité des enseignants interrogés dans une enquête canadienne présentent une image de l'élève plutôt passive que les

¹⁵ Le PECARO reposait sur des théories dites cognitivistes et constructivistes accordant une importance particulière à l'activité intellectuelle de l'élève et au soutien de l'enseignant. Ces perspectives préconisent au niveau didactique, des pratiques métacognitives qui amènent les élèves à être plus conscients des situations dans lesquelles ils peuvent transférer leurs acquis. Les domaines de formation qui jalonnaient le plan cadre étaient formulés en objectifs d'apprentissage « qui correspondent à la culture commune et aux visées de développement personnel attendues pour l'ensemble des élèves » Allal *et al.* (2004).

auteurs ont résumée ainsi: « un sujet qu'il s'agit d'édifier à travers le savoir culturel qui représente le meilleur de ce que l'homme a construit au fil de son histoire, mais sans que le sujet ne soit partie prenante de cette édification » (Falardeau, Simard, 2004, 13).

Par analogie, nous observons dans les pratiques de nos enseignants des approches littéraires, pour la plupart très normées qui ressemblent à celles des manuels scolaires de l'offre française, voire francophone, et qui se réduisent pour l'essentiel à des schémas d'interprétation rigides laissant dans l'ombre le travail interprétatif individuel, bien qu'ils présentent des qualités liées au travail pertinent en séquence, ainsi qu'à l'approche culturelle.

Aussi le rôle de certains questionnaires portant sur les textes que les enseignants élaborent selon le même modèle laisse croire que lire un texte littéraire se résume au repérage de composantes invariables (personnages, lieux...) et fait oublier que le travail de lecture littéraire passe par les caractéristiques essentielles d'un texte ou d'une œuvre. La technique de guidage de l'enseignant reproduirait souvent des modèles stéréotypés et technicistes des manuels, privilégiant l'acquisition de savoirs et de compétences formelles. Ces modèles ne permettent pas de développer suffisamment les compétences en lecture littéraire, du fait qu'ils ne proposent que peu de tâches mettant l'élève au centre d'une activité d'interprétation ouverte. Ils imposent une clôture définitive du sens qui échappe au jugement esthétique et n'implique pas l'élève dans ce questionnement.

3. IDENTITE PROFESSIONNELLE

Nous touchons ici à une problématique qui pose la question de l'identité professionnelle et de ses représentations par rapport aux formes scolaires et à l'autonomie. Comment les enseignants gèrent-ils cette contradiction, d'une part, entre une reproductibilité des schèmes formés par les cursus académiques et professionnels (savoirs de référence théoriques), l'institution scolaire (habitudes pédagogiques, habitudes du corps professionnel, directives et règles supra-personnelles) et les manuels (modèles), et de l'autre, l'injonction officielle portant sur l'accession des élèves à leur autonomie d'apprenant et de citoyen?¹⁶ Cette tendance à la « reproductibilité » fonderait selon nous, une définition collective, scolaire et extra-scolaire, rassurante de la littérature, de ses pratiques en classe et du statut de l'élève. À l'opposé, un enseignement du texte littéraire qui expose les enjeux interprétatifs individuels ferait peur, tout comme la mise en

¹⁶ Nous reprenons cette question de Chanfrault-Duchet (2000).

évidence de ses caractéristiques si opposées à la forme scolaire: rudoïement du code linguistique, temps de la lecture et de la réappropriation non soumis à la rationalisation, ensemble d'attitudes non évaluables et donc éloignées des compétences¹⁷.

Le Plan d'Etudes cadre romand (PER), dans sa version actuelle, n'échappe pas à cette tendance en ce qui concerne la littérature, dans la mesure où il laisse de côté certaines composantes essentielles de l'activité du lecteur¹⁸ : celle, par exemple, de faire des liens avec ses propres lectures antérieures (on ne considère pas les données biographiques du lecteur) ou celle d'émettre des hypothèses d'interprétation pour les confronter avec ses pairs et l'enseignant. D'autre part, certaines compétences en lien avec la littérarité n'y figurent pas : implicitement, le texte littéraire n'est pas conçu comme un dispositif protéiforme aux nombreux artifices syntaxiques et sémantiques.

Il apparaît que la place accordée au couple « compréhension-interprétation » n'est pas assez prégnante (et qu'elle souffre du préjugé que l'interprétation ne se pratique que dans les plus hauts degrés de la scolarité¹⁹), que la vision des textes littéraires est encore dominée par la logique de la maîtrise des discours, et donc, qu'on concède difficilement à y formuler des compétences distinctes pour la lecture littéraire (de la lecture générale). Il est vrai que cette écriture s'achoppe à la grande difficulté d'établir une gradation des compétences relatives à la lecture des textes littéraires, d'un cycle à l'autre, et que le domaine littéraire relève d'attitudes difficilement formulables en termes de compétences comme, par exemple, la motivation à communiquer sur les textes ou la création d'un espace imaginaire de la lecture²⁰. L'accumulation de compétences ne suffit pas, en effet, à faire de l'élève un « amateur averti » de la littérature.

4. LOGIQUES DE L'INSTITUTION

L'école romande, dans sa volonté d'élaborer le PECARO, a prouvé qu'elle raisonnait en termes d'adaptation à la modernité, soucieuse de former des

¹⁷ Par opposition, la forme scolaire peut se définir comme « un ensemble cohérent de traits où se situent au premier rang [...] l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles... » (Lahire, 1994, 107).

¹⁸ Ces remarques sont faites à propos d'une version du document non définitive, soumise à une procédure de consultation au niveau romand.

¹⁹ « On laisse croire aux maîtres des petites classes qu'ils peuvent apprendre à comprendre sans apprendre à interpréter. En un mot, on court le risque de n'apprendre ni à comprendre ni à interpréter » (Taveron, 2001, 9).

²⁰ Les trois « cycles » recourent dans le Plan d'études romand, les degrés suivants de la scolarité obligatoire: 1er cycle (1ère et 2e année), 2e cycle (3e, 4e, 5e, 6e année), 3e cycle (7e, 8e, 9e année).

élèves pouvant s'adapter aux exigences toujours plus croissantes de notre société: complexité des faits sociaux, nouvelles technologies, importance accordée aux savoirs dans les sphères professionnelles, accroissement des exigences de qualifications ... Elle s'est confrontée à un défi de taille, porteur de tensions, qui présuppose une vision nouvelle de l'apprentissage et aussi une conception plus globale de la formation. Les résistances et le refus que ce Plan d'études cadre a suscités, montrent qu'on y voit un éclatement d'une structure traditionnelle à laquelle sont accordées beaucoup de vertus. On a attribué aux valeurs citoyennes sous-jacentes au Plan cadre, l'égoïsme le plus étroit, à la résolution par problématisation de la tâche, la perte des savoirs, ... Plus spécifiquement au français, on a considéré, par exemple, la place donnée à l'oral, comme un sabotage de l'écrit, et l'enjeu de la réflexion sur la langue, comme le relâchement de l'apprentissage des codes linguistiques²¹.

Une conception du littéraire plus ouverte que celle qui a prévalu jusqu'ici dans les formes scolaires n'échappe pas aux critiques des mêmes opposants: ceux qui regrettent avec nostalgie l'enseignement traditionnel de la discipline « français ». On devine à quel point le politique marche sur la corde raide en validant ou en invalidant des initiatives aussi ambitieuses que le PECARO. Régulièrement, la coordination romande de l'instruction publique de l'école obligatoire fait appel à des groupes de réflexion qu'elle a nommés, notamment le GREF, pour définir des besoins dans l'enseignement, mais les propositions qui en émanent sont le plus souvent rejetées, car jugées trop « révolutionnaires²² ». Ces groupes scientifiques peinent donc à faire avancer les représentations qu'ont les instances romandes, de la didactique du français. Ces groupes ont la même difficulté à influencer l'opinion publique sur les questions concernant l'école. Il n'y a malheureusement que les guerres médiatiques qui font entendre les voix discordantes et cela d'autant plus fort pour le français qui se présente en véritable poudrière. Il est vrai que les résultats de certains tests, comme PISA, ou ceux des évaluations nationales françaises (dont les statistiques élaborées par le Haut Conseil à l'éducation en France ont conclu, en juin 2003, que 14 % des élèves étaient en grande difficulté dans la maîtrise du langage, à l'entrée du collège français) ajoutent à l'inquiétude générale et à la virulence des prises de position.

²¹ On rappelle ce mouvement de « balancier » qui touche la France dans ses décisions ministérielles d'adopter d'anciennes méthodes d'apprentissage (entre autres, la méthode syllabique pour la lecture). Celles-ci reposent, la plupart du temps, sur une épistémologie de la discipline remise en question. La Suisse romande ne fait pas exception à ces courants.

²² La constitution de ces groupes est régulièrement remise en question par la coordination romande, alors que ceux-ci sont des lieux privilégiés qui fonctionnent, à certains égards, comme des « observatoires » sur le français et son enseignement.

Des mouvements plus globaux, au niveau suisse, pour harmoniser la scolarité obligatoire, ainsi que des projets européens qui se situent dans la suite des travaux du Cadre européen des langues auront probablement des répercussions sur notre institution scolaire. Le projet suisse HARMOS s'attelle à la tâche de définition de standards nationaux de formation, en français notamment, qui correspondent à des niveaux de compétence mesurables et vérifiables. Sur le plan européen, des compétences en ce qui concerne le français, comme langue d'enseignement, sont en train de s'écrire et devraient former un cadre de référence semblable à celui élaboré pour les langues étrangères. La discussion y est vive sur les compétences spécifiques dans l'apprentissage de la lecture littéraire²³. Tout en restant sur nos gardes, quant aux dérives fonctionnalistes de démarches visant « efficacité et savoir-faire ²⁴», nous gageons que ces réflexions nourriront les nôtres au niveau romand par leur attention aux qualités complexes et multiformentelles de la littérature et par leur considération du français dans le cadre plus large du plurilinguisme.

5. VERS DE NOUVEAUX RAPPORTS ?

On ne peut dissocier les transformations à opérer dans l'école de leurs incidences sur l'établissement de nouveaux rapports entre recherche et éducation, où le politique se doit de créditer le scientifique de toutes les manières ; entre éducation et formation initiale et continue, entre éducation et institution scolaire, sur l'organisation même du travail des enseignants et sur l'acte pédagogique.

Dans la formation en didactique de la littérature, d'une part, un travail sur les représentations qu'ont les enseignants se révèle essentiel pour qu'ils puissent adhérer à de nouvelles méthodes didactiques sans rejeter une réorganisation de la discipline où l'étude des textes littéraires s'émanciperait du statut acquis par les savoirs de référence traditionnels²⁵. Nous sommes conscients que les savoirs enseignés à l'école sont une forme spécifique qui a déjà fait subir aux savoirs de référence une transformation. Ensuite, que la littérature enseignée à l'école est, d'une certaine manière, toujours « prisonnière de la forme scolaire ».

D'autre part, des propositions didactiques innovantes sont d'autant plus indispensables que dans les configurations sociales, l'enseignant se retrouve confronté à des problèmes inédits auxquels il ne trouve pas forcément de réponses (fort taux d'échec scolaire, illettrisme, déficit

²³ voir Pieper (2006).

²⁴ voir Canvat (1997).

²⁵ voir Lahire *et al.* (1994).

d'attention des apprenants...) Concernant la littérature, il y a aussi urgence à développer chez les élèves les compétences de lecture en général, puisque l'apprenant qui ne maîtrise pas suffisamment les outils de la langue, aura d'énormes difficultés à porter son attention sur la construction de la signification du texte. En même temps, une lecture littéraire aide au développement du lettrisme et ne doit pas faire renoncer à des textes exigeants laissant jouer les spécificités du littéraire.

Pour peu que l'on encourage l'enseignant à expérimenter de nouvelles pistes didactiques et pédagogiques et à donner à la littérature le sens plein d'une discipline qui offre des potentialités très fécondes, il devrait pouvoir garantir un espace « libre », à l'abri du jugement immédiat et qui respecte les valeurs inhérentes au littéraire (la construction symbolique, le temps de réappropriation, la singularité des dispositifs), ainsi que ses constituants fondamentaux que sont « la langue, la culture et l'histoire. » Pour peu qu'on crédite l'enseignant de qualités qui fondent son métier et que nous pourrions exprimer par les formules, certes très éculées, de « passeur culturel » et de « vecteur de démocratie ».

Les finalités de l'enseignement de la littérature sont multiples : susciter une autre parole, stimuler la créativité des élèves lecteurs, les encourager à entreprendre des démarches interprétatives adaptées à leur potentiel d'apprenant, construire leur historicité de lecteur. En fin de compte, faire vivre l'expérience littéraire aux élèves comme un enrichissement personnel et culturel.

L'institution scolaire se voit dans l'obligation de ménager un nouveau cadre pour ses acteurs, si elle veut garantir à l'enseignant une marge d'autonomie et lui permettre d'endosser la professionnalisation en trouvant une cohérence au sein des forces en jeu. En effet, comment l'enseignant peut-il s'attacher, par exemple, aux enjeux interprétatifs et aux problématiques didactiques qu'ils induisent si les contraintes de temps d'apprentissage et d'évaluation l'entraînent avec ses élèves dans un principe de « rentabilité » ? Sans un travail de fond, cette cohérence ne pourra prendre d'autres formes que celle habituellement donnée par les représentations sociales dans le champ éducatif et que nous avons caractérisé en tant que « reproductibilité ». En ligne de mire, les décideurs sont interpellés à maintenir coûte que coûte un modèle sociétal (élèves citoyens et critiques, contraintes de réussite pour tous les élèves et système ouvert au multiculturalisme), approuvé sous différentes formes il y a quelques années, mais aux prises avec de forts antagonismes économique-politiques. Nous souhaitons que le nouvel Espace Romand de la Formation²⁶ maintienne ces principes et, surtout, en favorise les conditions

²⁶ Nouvelle convention d'harmonisation, entre les cantons romands, signée en novembre 2008.

d'application.

Dans l'acte pédagogique, enfin, les valeurs et les qualités inhérentes à la littérature induisent chez l'enseignant un rapport particulier qui relève « d'une fusion de l'identité professionnelle et personnelle impliquant sa propre prise en compte comme sujet lecteur et son investissement symbolique dans la lecture » (voir Chanfrault-Duchet, 2000, 120). Forme de cohérence à même, nous l'espérons, d'engendrer des pratiques de terrain davantage à l'écoute des potentialités de l'élève lecteur et des forces... de la littérature.

©Francine Fallenbacher (2010)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AEBY DAGHÉ, S. *et al.* (2002). *L'enseignement/apprentissage du français à l'école obligatoire, rapport du Groupe de référence du français*, Neuchâtel : CIIP.
- ALLAL, L. AUDIGIER, F. DEVELAY, M. LEGENDRE, M.-F. SCHNEUWLY, B. (2004). « Réflexions sur le plan cadre et sur l'enseignement/apprentissage à l'école obligatoire », in *Plan d'études cadre romand*, Neuchâtel : CIIP, p. 1-45.
- BURGOS, M. & LEENHARDT, J. (1991). « La lecture, raison et passion européennes ». *Le Français d'aujourd'hui* 95, p. 89-100.
- CANVAT, K. (2004). « Littérature : après l'ère du soupçon ? », in *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec. [En ligne]. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/GrandsTemoins/Karl_Canvat.Pdf (Page consultée le 2 février 2009).
- CHANFRAULT, M.-F. (Mars 2000). « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques » in *Recherches en didactique de la littérature, Rencontres de Rennes*, p. 115-122.
- DUFAYS, J.-L. (2006). « La lecture littéraire : des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques ». *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 33, p. 1-17.
- ENCREVÉ, P. & BRANDAU, M. (2006). « Conversations sur la langue française ». *Nouvelle Revue française* 576, p. 1-27.
- FALARDEAU, E. & SIMARD, D. (2004). « Le rapport à la culture des enseignants de français et son rôle dans l'articulation de la culture avec les contenus disciplinaires », in *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec. [En ligne]. http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/E_Fala

- rdeau-D_Simard.pdf* (Page consultée le 2 février 2009).
- GLISSANT, E. (1997). *Traité du Tout-Monde*, Paris : Gallimard.
- LAHIRE, B. *et al.* (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- MARCOIN, F. (1998). « Former les lecteurs ou des lettrés ? » *Le Français d'aujourd'hui*, 121, p. 18-27.
- PETIT, M. (2002). *Éloge de la lecture, la construction de soi*, Paris : Belin.
- PIEPER, I. *L'enseignement de la littérature. Etude préliminaire*, Etude présentée à la conférence intergouvernementale : langue de scolarisation : un cadre pour l'Europe, Strasbourg, 16-18 octobre 2006. [En ligne]. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_FR.doc (Page consultée le 2 février 2009).
- ROBINE, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris : Éd. du Cercle de la librairie.
- ROSIER, J.-M. (2006). « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation » in *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Actes du colloque organisé par l'université de Rennes et l'IUFM de Bretagne, les 29, 30 et 31 janvier 2004, p. 245-251.
- ROUXEL, A. (2003). *Rapport du GIR 4. Lecture cursive au lycée : conditions d'efficacité*. [En ligne]. http://www.bretagne.iufm.fr/digitalAssets/1091_GIR_4_gir4.pdf (Page consultée le 2 février 2009).
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- TAUVERON, C. (*dir.*) (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP.

