



HAL
open science

(Dés)intégration des modèles existants dans l'enseignement de la littérature à des apprenants de L2 ?

Marie-Dominique Marcant

► To cite this version:

Marie-Dominique Marcant. (Dés)intégration des modèles existants dans l'enseignement de la littérature à des apprenants de L2?. 16èmes Rencontres Jeunes Chercheurs (RJC 2013): Modèles et modélisation dans les sciences du langage, May 2013, Paris, France. pp.66-79. hal-00964884

HAL Id: hal-00964884

<https://hal.science/hal-00964884>

Submitted on 24 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

(Dés)intégration des modèles existants dans l'enseignement de la littérature à des apprenants de L2 ?

Marie-Dominique MARCANT

Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle

DILTEC

marido.marcant@gmail.com

Résumé Cette communication traitera des modèles en didactique des langues et de la littérature. Ces deux domaines semblent souvent s'opposer en se cantonnant à des modèles qui leur seraient propres comme des ensembles clos. Mais les modèles existants dans ces deux domaines ne gagneraient-ils pas à être déconstruits, pour ensuite s'orienter vers une modélisation intégrative qui se proposerait d'aller au-delà des clivages dans le but de répondre aux besoins d'une formation universitaire de/en L2 ? Notre réflexion prendra appui sur les notions de centration, transmission et action que l'on retrouve, sans conteste, au cœur de la relation transductive en didactique des L2 mais que l'on peut également trouver en littérature.

Abstract This paper explores models relating to the didactics of both language and literature, which are two fields that often seem opposed, remaining constrained within certain specified closed models. However, would not existing models in both areas benefit from being deconstructed and then reoriented towards an integrated modelisation, which would attempt to transcend their existing divisions and thus meet the needs of university-level teaching of/in L2? The paper looks at the concepts of centration, transmission, and action which are suggested to be at the centre of the transductive relation in foreign language didactics but which can also be found in literature.

Mots-clés : modèles, didactique du français, littérature, enseignement universitaire

Keywords: Models, Didactics of French Language, Literature, University-Level Teaching

Introduction : où nous situons-nous ?

Cette communication se place au sein d'une recherche doctorale sur les choix didactiques dans les situations d'enseignement-apprentissage de la littérature dans les cursus de L2 en milieu universitaire. L'aspect universitaire est central dans la justification de notre recherche. Nous considérons qu'un-e étudiant-e s'orientant dans un cursus de L2, ne peut se contenter d'une formation ayant pour seule finalité la maîtrise de la langue, celle-ci pouvant s'acquérir dans un centre de langue. La formation académique se place au cœur des disciplines, linguistique et littérature pour le cursus qui nous intéresse. D'où l'importance de (re)penser la didactique de la littérature dans ce contexte pour éviter les « bricolages » aléatoires prenant la littérature tantôt comme support de compréhension écrite pour l'acquisition de vocabulaire, tantôt comme document déclencheur de production orale, cette dernière allant parfois de pair avec une tentative (floue) de mise en place d'une formation interculturelle.

Nous partons du constat que la didactique des langues évolue, questionne constamment les pratiques en place et les théories sous-jacentes. En revanche, malgré les recherches faites dans ce domaine, l'enseignement de la littérature semble encore souvent orienté vers un apprentissage formel et magistral, entraînant souvent la démotivation des étudiant-es qui, en choisissant un cursus de L2, n'ont pas forcément choisi un cursus de littérature. C'est dans ce cadre que nous souhaitons questionner les modèles existants – et apparaissant comme les plus appliqués actuellement – afin de remodeler l'enseignement de la littérature en langue étrangère tout en répondant aux besoins d'un cursus universitaire.

Afin d'amorcer notre objet de recherche et notre problématique, nous allons procéder selon la « méthode des entonnoirs » (Narcy-Combes, 2005 : 98), à savoir nous allons construire notre cadre conceptuel à travers le filtre de notre objet de recherche, qui est l'enseignement de la littérature en L2 dans un cursus universitaire de/en langue. Nous nous intéresserons donc aux modèles s'appliquant à ce contexte : modèle/s portant sur la didactique de la littérature et modèle/s portant sur la didactique des L2. Nous allons tenter de les déconstruire, les mettre à plat, pour tâcher, ensuite, de les remettre en perspective en fonction de ce contexte spécifique.

1 Fondements des principaux modèles

1.1 Modèle : quelle acception de ce terme ?

Avant de nous intéresser aux différents modèles existants dans les domaines qui nous concernent, nous devons d'abord nous mettre d'accord sur ce que nous entendons par modèle. Nous nous basons sur la définition de Narcy-Combes (2002 : 219) qui explique que « pour décrire, vérifier ou expliquer, prévoir, on peut construire un modèle qui est toujours une simplification de la réalité réduite à des descripteurs ». En effet, il semble nécessaire à certains moments de pouvoir construire des cadres permettant de synthétiser une idée, une démarche, une méthodologie, afin d'essayer de mieux la saisir dans son aspect simplifié. Ces cadres laissent alors apparaître les caractéristiques fondatrices pour tenter de les dépasser par la suite, de faire évoluer continuellement ce cadre dans la mesure où nous acceptons la complexité des situations, et particulièrement quand nous traitons du vivant.

Dans ce contexte, nous pouvons dire, en reprenant les termes de Morin (1990 : 110) que « toute crise est un accroissement d'incertitudes » et les situations d'enseignement-apprentissage ne sont finalement que des successions de crises à résoudre ou du moins à essayer de maîtriser pour atteindre les objectifs fixés (que ce soit par l'institution, l'enseignant ou l'apprenant). Ainsi, à chaque nouvelle crise « il faut souvent abandonner les solutions qui remédiaient aux anciennes crises et élaborer des solutions nouvelles » (Morin, *ibid*). Cela souligne l'aspect provisoire, central à la notion de modèle telle que nous l'entendons. Mais, bien que ces modèles soient provisoires, ils demeurent, néanmoins, nécessaires. Ainsi, Morin, reconnaît que pour pouvoir appréhender la complexité dans sa propre complexité, nous avons besoin de recourir à des stratégies qui sont comme « des segments programmés » qui « s'impose[nt] dès que survient l'inattendu ou l'incertain, c'est-à-dire dès qu'apparaît un problème important » (Morin, *ibid*). Nous acceptons le modèle, comme élément simplificateur, mais aussi et surtout comme élément provisoire ayant besoin d'être dépassé une fois le problème « local » maîtrisé.

C'est pourquoi, nous allons maintenant prendre les modèles existants pour tenter de les déconstruire, isoler leurs composantes fondatrices afin de les remodeler pour les dépasser dans le but de répondre à notre « crise » didactique à savoir la rencontre de la littérature et des L2 en contexte universitaire.

1.2 Modèle et didactique de la littérature

1.2.1 Humanités vs Méthodes

La notion de modèle en didactique, et davantage en didactique de la littérature, ne fait pas consensus comme le souligne Daunay (2007 : 154). Pourtant, malgré l'absence de modèles bien définis dans le

domaine, les pratiques semblent souvent prendre des orientations similaires : un modèle d'enseignement magistral, transmissif, axé sur les savoirs et le maintien d'un patrimoine et de valeurs dites communes ou parfois même universelles. Dufays (2006) souligne cette orientation de l'enseignement en prenant appui sur deux recherches effectuées en 1994 par Schmitt et Veck. Ce dernier remarque une tension entre deux modèles : les « Humanités » qui correspondent à l'enseignement traditionnel, transmissif, et les « Méthodes » qui ouvrent des perspectives didactiques pour une lecture littéraire méthodique. Ces lectures méthodiques sont, selon Daunay (2007 : 168), des tentatives de « définir [des] normes de lectures dans un enseignement de la littérature ». Nous pouvons dire que ces deux modèles en tension se rejoignent par l'aspect normatif donné à l'enseignement de la littérature qui tend toujours vers « la bonne lecture » même si d'autres finalités (d'ordre méthodologique) y sont ajoutées. Ces deux modèles semblent être orientés sur l'effet, c'est-à-dire sur une approche que nous qualifierions plutôt d'« écoienne ». Un autre modèle, peut-être moins présent dans les pratiques de classes, mais très présent dans les recherches en didactique récentes, se base davantage sur les théories de la réception, notamment sur les écrits de Jauss. Ce modèle propose une lecture plus subjective. Dans ce modèle, le contexte de réception, et donc l'expérience du lecteur sont à prendre en compte dans la compréhension faite du texte. Dès lors, il n'y a plus « une » bonne lecture mais des lectures multiples possibles.

1.2.2 *Modèle centré sur l'effet : « Je suis lu, donc je suis »*

Pour Eco, « générer un texte » consiste à « mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre – comme dans toutes stratégies » (Eco, 1985 : 65). L'écrivain peut penser, et pense certainement, à l'impact, à la réception de son œuvre à chaque choix qu'il opère, cependant ces choix font-ils figure d'autorité absolue ? Si nous prenons la perspective d'Eco dans *Lector in Fabula*, il semble en effet que le texte, une fois produit attend une lecture précise, planifiée et qui doit donc être comprise comme elle a été pensée lors de sa conception. Ainsi Eco explique que l'auteur, au moment de l'écriture, va penser ses références en fonction de son « Lecteur Modèle » qui saura comprendre les indices (« nœuds ») laissés par l'auteur pour que la compréhension soit « correcte » : « C'est pourquoi il prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation du texte de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement, comme lui a agi générativement » (Eco, 1985 : 67-68). Eco considère donc que le lecteur se doit /se devrait de garder une certaine distance avec le texte en ayant à l'esprit qu'« ici il y a (il y avait) un individu humain qui a énoncé le texte que je suis en train de lire en ce moment et qui demande (ou ne demande pas) que j'assume qu'il est en train de parler du monde de notre expérience commune ». Puis il précise que, quand bien même le texte viendrait d'une époque éloignée du moment de notre lecture, « on essaie d'en reconstruire la localisation spatio-temporelle originaire pour savoir à quel type d'encyclopédie on devrait recourir » (Eco, 1985 : 93). Nous nous plaçons alors dans le domaine de la connaissance, des savoirs et non de l'appropriation, de l'assimilation, de l'identification au texte littéraire. Il s'agit d'une mise à distance constante dans le processus de lecture pour ne pas trahir la volonté de l'auteur dans son propre *ici et maintenant*, qu'il le demande ou non. Cela constituerait d'une certaine manière l'engagement du lecteur envers l'auteur. Il existerait dès lors une forme de contrat tacite, implicite entre l'auteur et ses lecteurs, un pacte d'authenticité, de non-trahison. Mais cela implique que le texte ne soit rien d'autre qu'un objet sans vie, qui, une fois créé, est fini, achevé, intransformable, figé. Nous sommes, néanmoins, consciente qu'à travers ce discours, Eco ne s'oppose pas à l'idée que différentes lectures soient possibles. Mais, en choisissant l'expression de « Lecteur Modèle » pour celui ou celle qui lira l'œuvre selon ce sens commun, partageable comme l'a pensé l'auteur, Eco pose une échelle de valeur dans les lectures d'une œuvre. Dans le contexte didactique, la perspective écoienne reviendrait donc, dans une certaine mesure, à cet enseignement traditionnel, magistral, transmissif où il s'agirait avant tout de lire et étudier une œuvre pour tenter d'en comprendre ce sens commun comme un Lecteur Modèle. C'est ce que Tauveron (2001 : 19) appelle la « lecture savante ». Il s'agit donc d'un modèle statique, où l'essentiel est avant tout d'apprendre (parfois chercher pour ensuite apprendre) les informations sur le texte, le contexte et son auteur, puis simuler une réflexion, un investissement personnel, quand bien même

nous ne faisons que suivre les normes imposées par l'institution littéraire et l'institution scolaire. Le processus en place est donc un processus vertical où chaque élément s'impose sur le suivant.

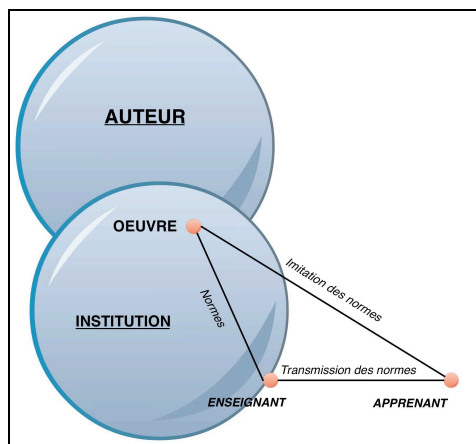


Figure 1 : Enseignement sur le modèle de la lecture savante

L'enseignant se doit donc de transmettre « fidèlement » les contenus validés par l'institution et l'apprenant doit, dans le plus classique des cas, mémoriser les informations pour les « réutiliser » ou, dans une approche moins classique qui se ferait davantage l'écho des approches communicatives dans l'apprentissage des L2, se mettre « à la place de » dans un contexte donné et simuler la compréhension des enjeux dans cette situation.

1.2.3 *Modèle basé sur la réception : « Je lis ce qu'il /elle a écrit, donc il /elle est. »*

En revanche, d'autres, comme Jauss (1978) soulignent l'importance du lecteur et de ses propres expériences du monde et de la littérature sur la manière dont le texte sera lu et donc mis en perspective. Il compare, d'ailleurs, le texte littéraire et « l'événement » de la lecture avec l'événement politique. Ce dernier demeure tel un ensemble cohérent au fil du temps, contrairement à l'expérience littéraire qui ne vit, ou n'existe en tant qu'événement cohérent qu'à partir du moment où elle se voit réappropriée par un lecteur ou par un autre auteur (Jauss, 1978 : 53). Cela rappelle l'idée de Bakhtine (1978 : 28), pour qui seul le matériau (les mots, le texte en tant que matière) appartient à l'artiste. Le texte en tant que contenu (et non « simple » matériau) ne peut donc être réactualisé (et compris) qu'à partir d'une « précompréhension du monde et de la vie » du lecteur qui va transférer ses connaissances et expériences sur le texte en question (Jauss, 1978 : 284). Mais cela ne signifie pas que le texte ne doit être vu qu'en fonction de « soi » mais cette dimension fait partie intégrante du processus de lecture. D'ailleurs, Jauss souligne également l'intérêt (mais pas le devoir ni l'obligation) d'essayer de reconstituer l'horizon d'attente de l'époque (Jauss, 1978 : 63) afin de mieux saisir les enjeux soulevés par le texte. Mais le lecteur étant un sujet vivant, ayant des structures sociales acquises (et en constant développement), il ne pourra pas complètement sortir de lui-même pour se mettre dans la peau de l'auteur ou d'un lecteur de l'époque (et d'ailleurs quel lecteur, de quel milieu, avec quelles expériences du monde et de la littérature ?). Par ailleurs, Jauss met en évidence la fonction sociale de l'expérience esthétique (littéraire), en pointant les extrêmes dans l'appréhension des textes littéraires : l'expérience de l'œuvre ou l'expérience de soi. Ainsi Jauss tente d'aller au-delà de cette dichotomie afin d'ouvrir l'expérience littéraire et esthétique sur une expérience de l'Autre à travers l'identification de soi dans l'œuvre (Jauss, 1978 : 161). L'importance du lecteur dans la relation littéraire est également marquée chez d'autres penseurs en soulignant de nouveau cette dimension liquide, mouvante du texte qui ouvre de nombreuses possibilités non déterminées à l'avance en fonction de chaque contexte de réception, et donc de chaque lecteur. C'est le cas de Barthes (1973 : 17-18) qui présente les vides d'un texte à combler par l'action du lecteur comme étant des zones érotiques, sources de plaisir. La pensée d'Edgar Morin peut également faire écho à cette question dans sa réflexion sur l'objet (qui serait ici la centration sur le texte et son

auteur) et le déterminisme d'une part, et le sujet et l'indétermination d'autre part qui, elle, est présentée comme source de « richesse, grouillement de possibilités, liberté ! » (Morin, 1990 : 58). Dans le contexte didactique, cela correspond à une lecture subjective. Ces éléments font certes partie de l'acte de lecture en général, mais dans ce que nous appelons le modèle didactique de la littérature construit sur les théories de la réception, ils deviennent des piliers pour l'accès au/x sens du texte. Il ne s'agit pas uniquement d'une phase de l'acte de lecture qui se verra objectivée ensuite mais d'un processus qui sera privilégié. Dans ce contexte, le rôle de l'apprenant se modifie, il devient acteur dans l'appréhension du texte. Son regard devient un élément central dans la mise en perspective de l'œuvre. C'est ce que Tauveron (*ibid*) nomme « lecture singulière ». Ici nous pourrions reprendre le modèle de Dabène (cité dans Chiss, David, Reuter, 2009 : 34) qu'il nomme « constellation didactique ». Ce modèle pourrait également être présenté de la sorte :

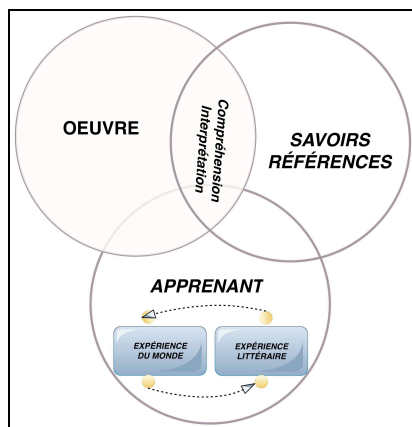


Figure 2 : Enseignement selon le modèle de la lecture singulière

Cette représentation de la situation permet de mettre en évidence que les différents pôles ne sont pas isolés les uns des autres et que des contacts ont déjà été effectués en amont. C'est un leurre de penser que l'apprenant est vierge de tout en commençant l'étude d'une œuvre. Ce schéma a le mérite de souligner le vécu social et littéraire de l'apprenant qui n'est pas juste une page blanche à remplir.

En somme, nous pouvons dire que ces modèles correspondent à ce que Gervais (2007 : 152) appelle tradition et traduction. La tradition « est affaire de mémoire : elle est une transmission, fondée à même son étymologie sur le fait de remettre, de passer quelque chose à un autre. C'est un héritage transmis oralement ou par écrit. Elle s'inscrit du côté de l'histoire et de la longue durée, de la confirmation d'une identité par répétition, par rappel ». Cela fait bien sûr écho à la lecture savante et à l'autorité du texte. La traduction, elle, n'est « pas la temporalité ou encore la verticalité qui [en] illustre le mieux ses relations fondamentales, mais l'horizontalité, la coprésence sur un même territoire de deux cultures, de deux langues, de ce fait réunies ». Cela entre, donc, dans la catégorie de lecture plus singulière car chaque lecture s'apparente finalement à une traduction. Que ce soit en L1 ou en L2, au moment de la lecture, nous lisons à partir de notre « précompréhension » du monde et de notre vécu (Jauss, 1978 : 284) que nous croisons avec ce que cet Autre a écrit. Dès lors, il y a, dans une certaine mesure, un processus de traduction qui se met en place.

1.3 Modèle et didactique des L2

Nous n'allons pas passer en revue ici tous les modèles didactiques qui ont été proposés au fil des différentes méthodologies. Notre but est plutôt de faire le point sur ce qui existe actuellement afin de mettre en évidence les éléments qui les constituent. Ainsi nous n'entrerons pas dans le débat de la question s'il y a rupture ou continuité entre les deux courants méthodologiques actuels : l'approche communicative et l'approche (perspective) actionnelle.

1.3.1 Approche communicative

L'approche communicative, qui est certainement encore aujourd'hui l'approche la plus utilisée dans les cours de langues, se base principalement sur des théories cognitivistes et constructivistes, et bien

entendu sur la compétence de communication définie par Hymes (1972). Ainsi l'apprentissage des langues n'est plus la simple acquisition de normes linguistiques systématiques comme cela était le cas avec des approches plus behavioristes (Skinner, Watson), mais davantage l'acquisition d'une aptitude à communiquer en adéquation avec un contexte donné. La prise en considération des situations de communication et la contextualisation des langues est un des piliers centraux de cette approche. Ensuite, l'approche communicative s'oppose à la transmission directe de savoirs. C'est l'apprenant lui-même qui se doit de se construire et de construire ses propres connaissances à travers un travail de cognition qui n'était pas stimulé dans les approches plus anciennes. Cela correspond non plus seulement à la mémorisation de connaissances sur la langue mais aussi et surtout à un travail personnel d'organisation et de traitement des informations reçues de manière à les comprendre profondément et à pouvoir les réemployer en situation. Mais cette approche demeure souvent cloisonnée dans une situation très marquée par l'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'approche préconise l'utilisation de supports « authentiques » afin de pouvoir « mettre l'apprenant en situation ». Par exemple, l'apprenant à partir d'un « vrai » programme de cinéma devra simuler une invitation. En résumé, l'approche communicative saisit l'importance des contextes d'emploi de la langue et du rôle que l'apprenant doit jouer dans son apprentissage mais il reste relativement artificiel dans la mesure où nous nous situons avant tout (même si pas toujours) dans la simulation d'échanges.

1.3.2 Perspective actionnelle

La perspective actionnelle se place davantage dans le social. Ainsi, les théories fondatrices sont le socioconstructivisme et le sociocognitivism. Alors que l'approche communicative se centre sur l'apprenant, la perspective actionnelle se concentre sur les apprenants en tant qu'acteurs sociaux dans un groupe (la classe, un sous-groupe dans la classe, la société...). Comme dans l'approche communicative, on ne transmet pas à l'apprenant des connaissances ; c'est à lui de les construire. Mais cette fois en insistant sur la coopération. Le fait que le groupe soit central en tant que classe ou en tant que (micro-)société influe sur le type d'activités que l'apprenant doit réaliser. Quand l'approche communicative demande aux apprenants de simuler des situations réelles, la perspective actionnelle, en théorie du moins, demande aux apprenants d'effectuer réellement des tâches¹. Cela ne signifie pas que la tâche apparaît comme pertinente ou intéressante aux yeux de tous les apprenants mais il ne s'agira pas de « prétendre » /simuler être dans cette situation, dans la peau de ce personnage, mais d'agir véritablement ensemble pour accomplir une tâche, résoudre un « problème ». Cela se fait également dans l'approche communicative mais plus fréquemment sur les activités dites « purement linguistiques » ou lors de réflexions métacognitives car si l'échange se déroule en français, nous avons une interaction authentique dans la langue cible, mais pas dans la réalisation des activités à valeur communicative puisque la situation et l'échange sont simulés.

1.3.3 De la complexité

D'après les éléments ci-dessus, la perspective actionnelle semble se placer au cœur de la complexité (humaine) telle que Morin (1990 : 109) la décrit en peignant l'humain comme une machine non triviale : « est triviale une machine dont, si vous connaissez tous les inputs, vous connaissez tous les outputs ; vous pouvez prédire le comportement dès que vous savez tout ce qui entre dans la machine ». En effet, dans des situations de simulation, comme dans l'approche communicative, les différents protagonistes vont tenter de se mettre d'accord sur la situation, son déroulement et son issue. Ensuite ils se concentreront davantage sur la langue pour que leur production soit « correcte ». La situation est donc homogénéisée, nous pourrions également dire objectivée, au préalable. Cela facilite aussi la tâche de l'enseignant lorsqu'il doit évaluer ses apprenants car il est toujours plus aisé de « juger » en terme de « conforme » ou « non conforme » une situation objectivée. En revanche, la perspective actionnelle, en proposant la réalisation de tâches véritables, accepte davantage la

¹ Nous utilisons le terme « tâche » selon le sens qu'Ellis (2003) en donne : une tâche implique des processus cognitifs tels que sélectionner, raisonner, classer, traiter des informations d'une part, et, d'autre part, une tâche se doit d'être dans une certaine mesure authentique. Cette authenticité peut venir de la situation même ou de l'interaction en jeu.

négociation, les issues multiples, la surprise, l'indétermination comme c'est le cas dans la résolution à plusieurs d'un problème quelconque.

Si dans l'approche communicative, on garde une marge de manœuvre assez restreinte quand à l'écart entre input – intake – output, puisque la situation d'apprentissage est encore assez cadrée, cet écart peut être beaucoup plus important dans une situation d'apprentissage en perspective actionnelle car l'humain est pris (et gardé) dans sa réalité non triviale.

Nous pourrions donc schématiser ces deux approches ainsi :

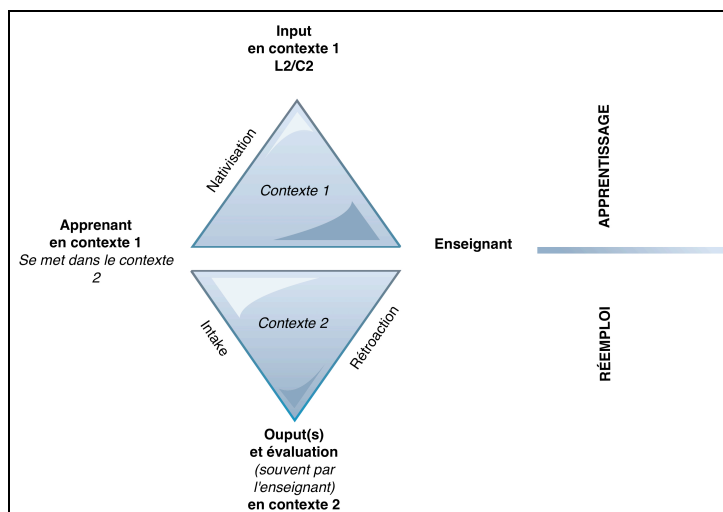


Figure 3 : Activités et approche communicative

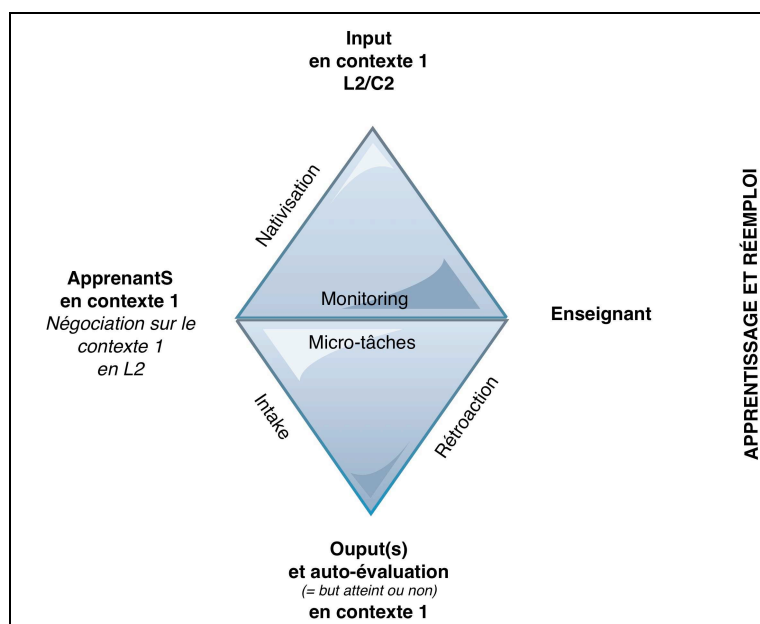


Figure 4 : Tâches et perspective actionnelle

Nous voyons que les modèles demeurent très similaires, à l'exception de quelques points qui ne sont pour autant pas négligeables : la prise en compte d'un seul contexte réel, la centration sur le groupe, la diversité des outputs, le mode d'évaluation de réussite (ou non) de la tâche dans la perspective actionnelle tendent vers plus de responsabilisation et plus d'autonomisation de l'apprenant que dans le cadre du modèle communicatif où l'enseignant, même s'il n'est plus au centre, demeure l'autorité de la situation d'enseignement-apprentissage.

2 Au croisement des modèles

D'après ce que nous avons vu dans la partie précédente, les modèles en didactique de la littérature et en didactique des langues ne sont pas toujours éloignés les uns des autres. Si nous prenons le schéma de Paran (2008 : 467) représentant l'intersection entre l'enseignement de la littérature et des langues, nous voyons clairement que certains modèles peuvent se recouper en fonction de leur situation.

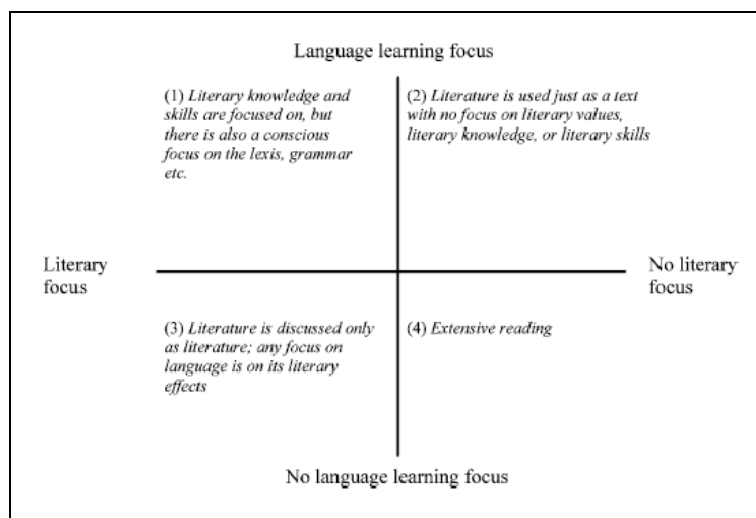


Figure 5 : Intersection de l'enseignement de la littérature et de la langue (Paran, 2008)

D'après nos premières descriptions, il semble que ces modèles peuvent se regrouper en deux ensembles plus larges : les modèles objectivants et les modèles subjectivants.

2.1 Modèles objectivants

Les modèles didactiques objectivants sont ceux qui vont prendre l'élément constitutif de la discipline en tant qu'objet plus ou moins fini : l'œuvre dans le cas de la littérature et la langue-culture dans le cas des L2. L'œuvre dans le modèle faisant écho aux théories écoiennes considère l'œuvre comme quasi-finie. Le lecteur se doit de « coopérer » là où l'auteur l'a prévu mais cette coopération est limitée. Le contexte influant sur la lecture et source de compréhension du texte est le contexte de production qui doit revivre dans le contexte du lecteur. Même si cela peut paraître provocateur, nous considérons que l'approche communicative ressemble en certains points à ce modèle didactique de la littérature. La langue-culture demeure normée (même s'il y a eu d'importantes évolutions). La production linguistique attendue est encore relativement guidée et les contenus culturels sont encore souvent très simplifiés et schématisés (pour satisfaire les demandes). En effet, les différentes institutions, les apprenants, et tous les acteurs concernés par l'apprentissage de la langue-culture en question ne se sentiront pas menacés par la complexité des relations culturelles. Il suffit de regarder n'importe quel manuel récent, les Français seront peints d'une certaine façon assez positive (on s'accordera tout de même à émettre quelques critiques mais le tout demeure, néanmoins homogène) et cela sera suivi d'une question plus ou moins élaborée mais qui reviendra à un « Et vous ? ». À partir de là, l'activité peut s'arrêter (à moins que l'enseignant ait envie d'aller au-delà de ce qui est proposé mais les outils ne sont pas fournis malgré tout le discours sur l'interculturel prôné dans les avant-propos). Ensuite, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'approche communicative a apporté un changement dans l'enseignement des langues, en incluant la nécessité de contextualiser les pratiques linguistiques. Cela se fait donc à travers des thématiques et des situations de communication proposées comme cadre pour l'interaction. Or, cette contextualisation, n'est ni plus ni moins qu'une « contextualisation décontextualisée », plaquée dans le contexte réel de la classe où l'apprenant doit soudainement essayer de s'imaginer dans ce contexte artificiel. Mais nous savons aussi que cette « contextualisation décontextualisée » est dans une certaine mesure nécessaire pour garder des critères évaluables de manière suffisamment objective. Ainsi, cette « contextualisation décontextualisée » permet aux protagonistes de se mettre d'accord en amont sur ce contexte, les

éléments qui vont le constituer et le déterminer. Une frontière semble être créée entre les deux contextes qui ne se croisent pas mais se juxtaposent : le contexte de l’auteur par rapport au contexte de l’apprenant (lecteur) et le contexte de l’apprenant de langue par rapport au contexte de la situation de communication donnée.

En revanche, sur d’autres aspects, ces deux modèles ne se recourent pas. La centration sur l’apprenant et l’importance donnée à la cognition, qui sont centraux dans le modèle didactique suivant une approche communicative, n’apparaissent pas comme essentiels, ils ne sont d’ailleurs même pas nécessairement présents, dans le modèle didactique de la lecture savante.

2.2 Modèles subjectivants

À l’inverse, le modèle didactique de la littérature basé sur les théories de la réception et le modèle didactique des L2 selon une perspective actionnelle sont davantage subjectivants ou, du moins, ce sont des modèles acceptant la subjectivité des éléments concernés dans ces relations complexes. Le but n’est pas de cadrer au maximum cette complexité pour l’appréhender, mais au contraire la prendre comme telle en tant que source de richesses et de possibilités (Morin, 1990 : 58). Ces deux modèles se croisent en différents points. D’abord la prise en compte des expériences du « monde » et de la biographie littéraire du lecteur et donc sa « pré-compréhension » du monde (Jauss, 1978 : 284), semblent finalement faire écho au processus de nativisation reconnu dans l’apprentissage des langues. Nous pourrions décrire ce processus d’apprentissage de cette manière :

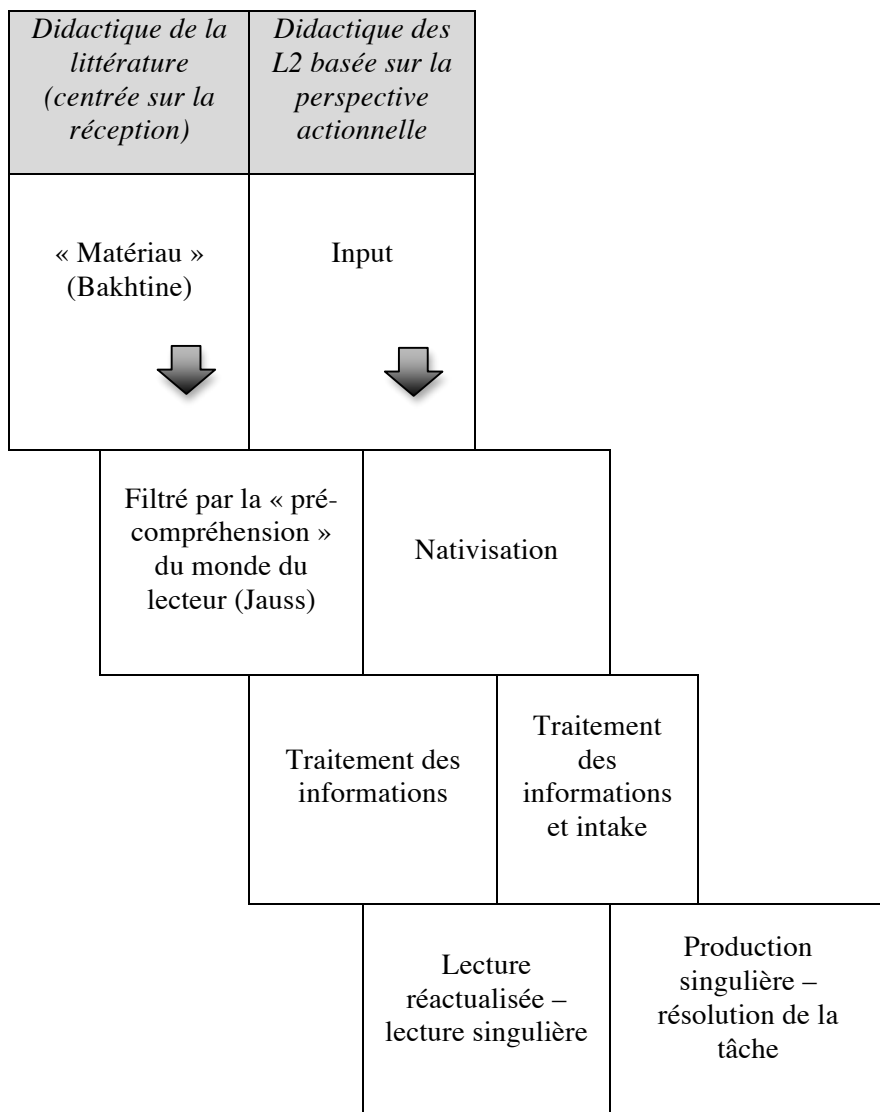


Figure 6 : Parallèle des processus d’apprentissage entre littérature et L2

Ensuite, ces deux modèles sont inscrits dans une approche plus sociale dans le sens où la prise en compte des réceptions diverses en didactique de la littérature peut amener le groupe classe à partager différents points de vue et à négocier les sens possibles – car, il faut peut-être le rappeler, accepter de prendre en compte les expériences individuelles ne signifie pas accepter toutes les interprétations (Tauveron, 2001 : 15). De même la perspective actionnelle pour la didactique des L2 s'inscrit dans un cadre social en faisant interagir en contexte réel les apprenants lors de la réalisation de tâches. Enfin, ces deux modèles se croisent également sur le paradigme de ce que nous avons appelé « objet » dans les modèles objectivants, à savoir le texte et la langue. Ici, ils ne sont plus les objets « finis » se présentant également comme la finalité de l'apprentissage mais davantage comme des outils pour faire quelque chose : donner du sens, mettre en perspective dans le cas du texte et accomplir une tâche sociale dans le cas de la langue. Donc dans ces deux modèles, à travers le processus d'apprentissage entre pairs, la prise en compte des différents contextes en présence de façon non-artificielle et en visant des finalités plus larges que la centration sur l'objet d'étude, ces modèles didactiques se proposent comme visant une rencontre véritable avec l'Autre (pair, texte, langue, auteur...).

2.3 D'une vision prescriptive à une modélisation libératrice

Ces modèles soulignent bien la nécessité simplificatrice dont les situations d'enseignement-apprentissage formelles sont les otages. En effet, ces dernières sont fréquemment organisées autour d'un système d'évaluation sommatif qui, pour « paraître » juste, se doit de suivre des critères objectifs (ou le plus objectifs possible). Or, nous sommes dans le domaine des sciences humaines, où l'« objet » central est l'humain qui est par définition subjectif. Mais, la nécessité de simplification se ressent de toute part, chez les enseignants comme chez les apprenants, qui cherchent des éléments concrets auxquels se rattacher – ce qui se comprend. L'enseignement de la littérature a longtemps considéré que cet art ne pouvait être appréhendé que par une élite, d'où l'importance de transmettre ces connaissances à ceux qui n'ont pas les compétences pour y accéder autrement. Cela a permis à tous les acteurs d'avoir l'impression de « faire de la littérature ». Dans le domaine des L2, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) a vite été pris comme texte sacré et non comme simple cadre ouvrant sur des possibilités variées. Au lieu de cela, tous les acteurs s'y réfèrent comme un livre prescripteur, détenteur de la vérité absolue en matière de langues vivantes. Nous réfléchissons donc à une modélisation – et non à un modèle – pouvant unir littérature et langue étrangère (en partageant les relations communes) pour le public universitaire qui nous intéresse. Cette modélisation sera forcément insatisfaisante, mais pourra servir de socle ou cadre provisoire sur lequel ou au sein duquel nous souhaitons trouver un appui vers un espace de liberté créatrice dépassant les clivages qui se basent sur des querelles simplificatrices.

3 Vers une modélisation autour d'une relation transductive commune ?

3.1 Langue et littérature au cœur d'une même relation

Pour modéliser l'enseignement-apprentissage de la littérature dans un contexte universitaire de L2, il est important de se situer dans la complexité. Si l'action de modéliser tend vers une simplification comme nous l'avons déjà dit dans notre première partie, nous devons garder à l'esprit que cela est une phase transitoire qui doit demeurer complexe, même si cela représente une « basse complexité » (Morin, 1990 : 51). Le point de départ, selon nous, se trouve dans une relation transductive commune à la langue et au texte littéraire. La relation transductive est, selon Simondon (cité dans Narcy-Combes, 2006), la relation qui unit des termes qui ne peuvent exister les uns sans les autres. Cette relation transductive est la suivante (adaptée à notre contexte) :

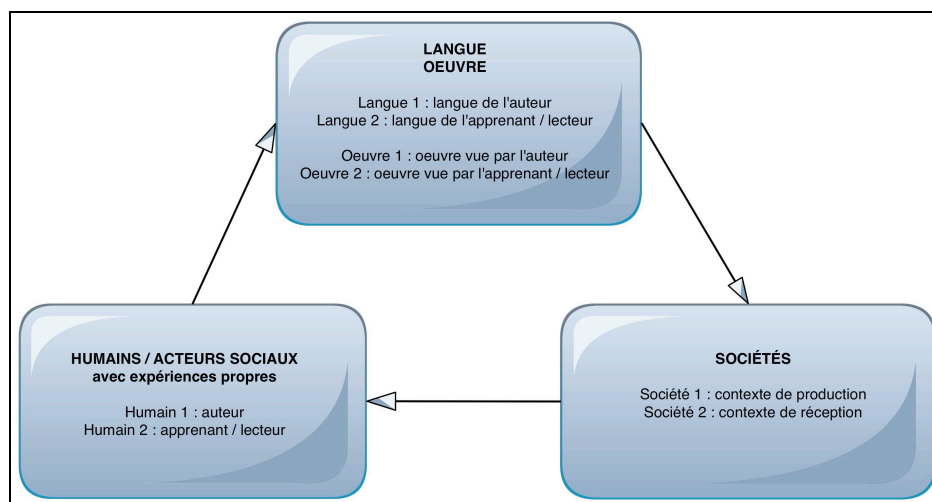


Figure 7 : Relation transductive humain – langue /œuvre – sociétés

Cette relation comprend les différents éléments constitutifs des modèles décrits antérieurement. Le pôle « humains » ou « acteurs sociaux » comprend deux niveaux : l’auteur avec son vécu, son histoire et ses expériences collectives et singulières d’une part et le/s lecteur/s avec son/leur vécu, histoire et expériences d’autre part. Le pôle « société/s » est également à prendre dans une « pluri-dimension » : la société de production, celle de l’auteur et la/les société/s de réception soit celle/s du/des lecteur/s. Enfin, le pôle langue et œuvres constituent des intermédiaires entre les pôles « humains » et « société/s » et sont également perçus comme des éléments à lire sur deux niveaux : la langue et l’œuvre de l’auteur et la langue et l’œuvre vues par le lecteur. En mettant ces trois pôles dans cette relation transductive, nous écartons le risque de la décontextualisation en prenant un élément comme pouvant exister par lui-même de façon totalement isolée et coupée des autres éléments.

Ainsi le contexte de production et celui de réception sont des constituants essentiels dans cette modélisation. Cette relation évite l’écueil d’une vision unique.

3.2 Du choix d’une centration

Jusqu’à présent, dans les pratiques en L2, la notion de centration jouait un rôle primordial. Ainsi nous sommes passés de la centration sur l’enseignant à la centration sur l’/les apprenant/s et d’une centration sur une langue normée décontextualisée à une centration sur une langue de communication (re)contextualisée. Pour l’enseignement de la littérature, malgré les derniers travaux de recherches dans la didactique de ce domaine, les pratiques demeurent majoritairement centrées sur l’enseignant, sur le texte et son auteur. Cependant, comme le souligne Morin (1990 : 17), le choix d’un centre, même si les constituants ne changent pas, modifie entièrement la vision de la situation. Ainsi quand nous passons de la centration sur l’enseignant à la centration sur l’apprenant, les éléments constitutifs de la relation didactique n’ont pas changé mais l’activité d’enseignement-apprentissage prend une toute autre forme, un autre format, des finalités différentes. En poussant cette idée un peu plus loin, nous pouvons dire que la centration sur un élément à un moment donné tendra vers une démarche simplificatrice de la relation – didactique dans notre cas. Morin s’en prend d’ailleurs à l’Université comme étant un moteur de simplification :

« Tandis que les media produisent la basse crétinisation, l’Université produit la haute crétinisation. La méthodologie dominante produit un obscurantisme accru, puisqu’il n’y a plus d’association entre les éléments disjoints du savoir, plus de possibilité de les engrammer et de les réfléchir. Nous approchons d’une mutation inouïe dans la connaissance : celle-ci est de moins en moins faite pour être réfléchie et discutée par les esprits humains, de plus en plus pour être engrammée dans des mémoires informationnelles. » (Morin, 1990 : 20)

Ces propos font écho à notre critique de l'approche traditionnelle de l'enseignement de la littérature. On ne demande pas à un apprenant de discuter véritablement ou de réfléchir mais plutôt d'apprendre ce que l'institution dominante transmet. Dès lors, les propositions de concentrations diverses vont dans cette direction, comme si un élément était à lui seul la clé de la réussite. Il faudrait donc regarder de plus près le potentiel offert par la prise en compte d'une relation dans sa complexité.

3.3 Du choix d'une relation dynamique (approches plurielles)

Si nous prenons une œuvre dans un contexte d'apprentissage, nous n'allons pas uniquement lire cette œuvre, mais nous allons aussi en « parler ». Parler d'un texte, parler d'une œuvre, c'est nécessairement entamer un dialogue. Cette dialectique se retrouve dans les écrits des philosophes grecs pour qui ce mode de discours est la façon dont la pensée, la réflexion se construit. Cette relation dialectique est bien installée dans la didactique des L2. C'est à travers l'interaction, la collaboration, l'action avec nos pairs et le contexte que nous apprenons, que nous construisons et développons nos connaissances. C'est à partir de ce mode que nous reprenons ce que nous avons déjà acquis pour continuellement le faire progresser, l'enrichir. En revanche, en didactique de la littérature, cette relation dialectique est nettement moins sollicitée dans les pratiques de classe. On ne peut donc que remarquer que la langue est un « objet » /« objectif » démocratisé, manipulable par tous alors que la littérature, elle, demeure supérieure et ne peut être manipulée qu'à condition d'en respecter les normes fixées par l'institution.

Cette relation dialectique (nous devrions dire trialectique dans notre contexte de complexité) permet, pourtant, de prendre en compte les différents éléments constitutifs de la relation transductive mentionnée plus haut et elle permet également un meilleur apprentissage en mettant en tension différents pôles pour aller au-delà de leurs ensembles : ce qui peut correspondre à produire du sens en contexte de façon autonome en langue ou lire et donner du sens à un texte en littérature. Cette relation demande aussi de considérer l'indétermination et la subjectivité qui constitue chacun des pôles. Ainsi, les pôles en présence sont considérés, dans une certaine mesure, comme sujets au sens où Morin (1990 : 89) les décrit : « être sujet, c'est être autonome, tout en étant dépendant. C'est être quelqu'un de provisoire, de clignotant, d'incertain, c'est être presque tout pour soi, et presque rien pour l'univers ». Dès lors, l'auteur est sujet mais pas dans une forme déterminée et finie, il en est de même pour le lecteur. Cela peut donc également s'appliquer à nos « objets » /« objectifs », à savoir la langue, les textes littéraires et les sociétés en présence, car hormis leur matérialité, ce sont des éléments qui évoluent, qui demeurent « provisoires » dans leur forme ici et maintenant.

Nous pourrions donc préconiser, comme l'a fait Dufays (2007 : 77), de nous diriger vers des approches plurielles, qui ne se cantonneraient donc plus à un modèle unique. Cette proposition, nous paraît, néanmoins, dangereuse car en reprenant les différents modèles existants et en tentant (on ne sait guère vraiment comment) de les articuler sans les (re)modéliser, nous courons le risque de justifier l'utilisation déséquilibrée de ces modèles, en reprenant le modèle traditionnel d'une part pour satisfaire cette tendance générale de l'objectivation quand l'institution en vient à l'évaluation, et à reprendre le modèle de liberté absolue d'autre part, quand il s'agirait de donner goût à la littérature. Or, comme nous l'avons vu ces modèles reposent sur des concentrations très déterminées, non dynamiques et donc simplifiées. Mais la notion d'approches plurielles pourrait, toutefois, trouver sa place dans cette relation trialectique à condition de toujours viser l'articulation des trois pôles pour une approche contextualisée et problématisée. Le pôle humain est donc pris dans sa diversité à travers l'auteur et les différents lecteurs (apprenants) et leurs expériences propres, le pôle société/s est pris dans son sens synchrone et asynchrone, enfin, le pôle langue /œuvre est également appréhendé dans sa complexité à travers une mise en perspective avec l'inter/hypertextualité et les différents supports existants pouvant s'y rattacher (supports textuels, audiovisuels, plastiques...).

Conclusion

Nous n'avons certainement pas apporté de réponse satisfaisante à notre question de départ. Nous avons, cependant, commencé à questionner l'existant en didactique de la littérature et didactique des langues pour tenter de penser une modélisation reprenant les avancées de ces domaines pour les réunir dans une situation acceptant la complexité du sujet comme point de départ nécessaire pour construire une didactique de la littérature en L2 à un niveau universitaire. Nous insistons sur le niveau universitaire, car nous ne voyons aucune objection à ce qu'un-e enseignant-e décide d'utiliser un texte littéraire à des fins de compréhension littérale d'un texte en L2 si cela correspond aux objectifs de son programme de langue. Mais il nous semble qu'une formation universitaire se doit de former les étudiants sur d'autres dimensions que la maîtrise d'une langue de communication. Dans ce contexte, nous considérons donc que le texte littéraire ne devrait pas être abordé comme élément extérieur mais, au contraire, il devrait être replacé au cœur de la relation sociale dont il fait partie. Cette recontextualisation du texte littéraire est, selon nous, une condition nécessaire pour développer le goût et la motivation des étudiants en littérature, mais aussi et surtout pour que la littérature ait un véritable impact sur la formation dispensée. Il ne s'agit plus d'une simple compréhension écrite pour pratiquer la langue, ni d'un apprentissage par cœur pour l'acquisition d'une culture générale encyclopédique, mais bien d'une formation académique visant l'acquisition d'une démarche intellectuelle complexe portant aussi bien sur les questions de langue, de culture, de société et d'esthétique tout en formant l'esprit critique. Il s'agira maintenant de développer cette première réflexion en la combinant avec la question centrale de l'évaluation en contexte institutionnelle. Nous finirons par une citation d'Eco qui donne à méditer sur la nature du texte littéraire :

« À quoi ressemble-t-il le plus ? À une de ces boîtes en “kit”, contenant des éléments préfabriqués, que l'usager utilise pour obtenir un seul et unique type de produit fini, sans aucune latitude quant au montage, la moindre erreur étant fatale, ou bien à un Lego qui permet de construire toutes sortes de formes au choix ? N'est-il qu'un puzzle complet qui, une fois reconstitué, donnera toujours la Joconde, ou n'est-il vraiment rien d'autre qu'une boîte de pastels ? » (Eco, 1985 : 69)

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1978), *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard.
- Barthes, R. (1973), *Le plaisir du texte*, Paris : Éditions du Seuil.
- Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (dir.) (2009), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck.
- Daunay, B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin.
- Dufays, J.-L. (2006), « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », *Lidil*, n°33.
- Dufays, J.-L. (2007), « Le pluriel des réceptions effectives », *Recherches*, n°46
- Eco, U. (1985), *Lector in Fabula*, Paris : Grasset.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford : Oxford University Press.
- Gervais, B. (2007), « Une lecture sans tradition. Lire à la limite de ses habitudes », dans Gervais, B., Bouvet, R. (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hymes, D. (1972), « On communicative competence », dans Pride, J. B. & Holmes, J. (Éds.), *Sociolinguistics: Selected readings*, Harmondsworth : Penguin Books.
- Jauss, H. R. (1978), *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.
- Morin, E. (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Éditions du Seuil.
- Narcy-Combes, J.-P. (2002), « Comment percevoir la modélisation en didactique des langues », *ASp*, 35-36.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2006), « Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXV N° 2.
- Paran, A. (2008), « The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence based survey », *Language Teaching*, 41.
- Tauveron, C. (dir.) (2001), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : INRP.