

FORMATION LITTÉRAIRE ET COMPÉTENCES
NOTES POUR UN DÉBAT INITIÉ PAR L'INRP

Pr. J.-L. DUMORTIER
Université de Liège
Service de Didactique des Langues & Littératures romanes
3, place Cockerill
4000 Liège
Belgique

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p.1
1. PLUTÔT QU'« ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE »	p.2
2. FORMATION LITTÉRAIRE ET FORMATION DISCIPLINAIRE	p.3
2.1. Pratiques langagières	p.3
2.2. Refus d'une discipline ancillaire	p.4
2.3. L'être humain singulier	p.6
3. LA FORMATION LITTÉRAIRE	p.7
3.1. L'amateur éclairé	p.8
3.2. Les facteurs d'agrément ou de désagrément potentiels	p.9
3.3. Enseignements d'une recherche-action	p.10
4. A PROPOS DES COMPÉTENCES AYANT TRAIT AUX PRATIQUES LITTÉRAIRES	p.12
4.1. La double relativité d'une compétence	p.12
4.2. Tâches scolaires et situations extrascolaires	p.13
4.3. Les caractéristiques d'une tâche-problème	p.15
4.3.1. <i>Elle favorise l'implication des élèves</i>	p.17
4.3.2. <i>Elle contribue au progrès cognitif ou socio-affectif</i>	p.31
4.3.3. <i>Elle permet le transfert des ressources</i>	p.19
4.4. Les familles de tâches	p.20
CONCLUSION	p.24
BIBLIOGRAPHIE	p.27

INTRODUCTION¹

Avant de « dire, *de mon point de vue*, ce que la notion de compétence pourrait apporter à l'enseignement de la littérature », je pense devoir préciser quelle *devrait être*, pour moi, la contribution propre de l'enseignement de la littérature à l'entreprise *générale* d'éducation et d'instruction prise en charge par l'institution scolaire, dans une conjoncture que caractérise, au premier chef, la difficulté qu'éprouvent de très nombreux élèves à trouver du sens aux savoirs de l'école et aux tâches censées leur permettre de se les approprier².

¹ Les pages suivantes sont, pour partie, originales, pour partie, faites d'emprunts à des écrits personnels antérieurs dont on trouvera les références dans la bibliographie.

² Si cette difficulté n'est pas générale, elle est du moins sensible dans la plupart des pays « avancés » d'Europe et d'Outre-Atlantique.

Je pense devoir préciser cela, car, si j'en juge par ce que je constate en Communauté française de Belgique — où les objectifs d'apprentissage ont été redéfinis en termes de compétences depuis déjà une dizaine d'années —, les tâches scolaires complexes censées être les principaux *moyens* d'acquérir des compétences d'ordre littéraire trouvant à s'exercer dans des situations extrascolaires sont devenues des *fins* en soi : l'*obsession* de la *nécessaire* évaluation des acquis — obsession qu'ont créée les *surveys* internationaux de l'IEA³ et qu'a renforcée le pilotage du système scolaire sur la base quasi exclusive des résultats de l'apprentissage (*learning outcomes*) — a détourné l'attention de la majorité des enseignants de la question *fondamentale* : quel est l'apport spécifique de la discipline que j'enseigne à l'humanisation des élèves ? pour la centrer sur celle-ci : comment faire pour rendre (tous) mes élèves capables d'effectuer les tâches complexes qui constituent aujourd'hui la charpente de cette discipline ?

Ce n'est assurément pas une question dérisoire que cette dernière : il y va de la réussite scolaire des enfants ou des adolescents. Mais cette réussite n'est nullement incompatible avec ce que je considère comme l'échec de l'école : son incapacité à rendre évidents, pour une grande partie de la jeunesse scolarisée, le pouvoir émancipateur des savoirs, leur vertu d'élucider l'environnement matériel comme humain et d'éclairer les choix qui concourent au bonheur individuel comme à l'harmonie collective. Son incapacité à faire acquérir de véritables compétences, dirais-je volontiers en songeant à une importante partie de celles dont la scolarisation *obligatoire* devrait pourvoir tous les jeunes. La focalisation sur les tâches, sur les techniques d'enseignement les plus aptes à rendre possible l'appropriation des savoirs permettant d'accomplir ces dernières, dévoie la réforme pédagogique dont les compétences sont la clé de voûte et elle fait obstacle à la réflexion des maîtres sur les bénéfices potentiels de ce qu'ils enseignent, s'agissant de l'épanouissement intellectuel et affectif de leurs élèves.

J'ajouterais volontiers qu'elle pourrait également, cette focalisation sur les tâches, détourner les didacticiens de ce que je considère comme une de leurs missions majeures : la critique des buts ou des objets disciplinaires, et les confiner dans d'assez vaines recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de ces objets. Je doute de l'utilité de ces recherches parce que l'effort de cerner les valeurs particulières des variables de l'interaction enseigner-apprendre, notamment les particularités du « rapport au savoir » (Charlot 1997), ne peut porter ses fruits que s'il s'articule à une mise en question de ce qui est à enseigner dans une conjoncture socioculturelle donnée.

Une telle mise en question, je le sais bien, est forcément idéologique : elle repose de manière nécessaire sur une idée — je dirais mieux (au risque d'aggraver mon cas aux yeux de ceux qui ne jurent que par la scientificité des procédures de recherche) : sur un idéal — de l'institution scolaire et des pratiques disciplinaires concourant à réaliser celui-ci. Un idéal, ça ne se prouve pas, ça se partage, éventuellement au prix d'une argumentation. Mais ça donne envie d'agir...

□

1. PLUTÔT QU'« ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE »

Dans le titre que j'ai donné à cette contribution au débat sur les compétences dans l'enseignement de la littérature, j'ai délibérément substitué « formation littéraire » à « enseignement de la littérature ». « Formation littéraire », « éducation littéraire » dit-on parfois ailleurs (Mendoza & Diaz-Plaja 2005). Selon mon dictionnaire de sociologie, « il n'est pas aisé de distinguer la *formation* de l'*éducation*, termes qui désignent tous deux la mise en œuvre de moyens visant à

³ Les *surveys* sont des études extensives visant à donner une vue globale d'un ensemble complexe à un moment donné. Ceux de l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire dont il est ici question testent les élèves à l'aide d'épreuves standardisées et mettent les résultats en rapport avec différentes caractéristiques des populations scolarisées et des systèmes de scolarisation.

accroître les capacités intellectuelles et morales des individus. Par convention, on considérera que la ou les formations renvoient à des dispositifs pédagogiques, précis mais partiels, dans le cadre d'un plan général d'éducation de la personne ou de la population. » (Akoun & Ansart, 1999 : 235)

Ce que je désigne par l'expression « formation littéraire » n'est pas l'enseignement des « belles lettres » conçu comme transposition didactique *réservée au secondaire supérieur* de certains savoirs, polis par les ans ou flambant neuf, qui relèvent des sciences de la littérature ; c'est l'ensemble des pratiques qui, *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à faire advenir une communauté discursive scolaire (Bernié, 2002) unifiée par une conception de la littérature et des compétences au commerce avec cette dernière. Au sein de l'institution, ces compétences s'évaluent, vaille que vaille, au moyen de tâches qui, pour l'essentiel, mettent les élèves en demeure de lire les textes du corpus de littérature scolaire, de les lire d'une manière plus ou moins bien déterminée (mais dont les caractéristiques ne sont *jamais* celles de la lecture de loisir), et de manifester leur capacité à lire de cette manière-là, en des formes, orales ou écrites, elles-mêmes plus ou moins bien déterminées.

Quelle *devrait être*, pour moi, la contribution propre de la formation littéraire à l'entreprise *générale* d'éducation et d'instruction prise en charge par l'institution scolaire, dans la conjoncture socioculturelle d'aujourd'hui où un très grand nombre de jeunes n'éprouvent plus le désir d'apprendre les savoirs que, par l'intermédiaire de l'école, les adultes estiment bon de leur transmettre (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008 : 63-131) ?

□

2. FORMATION LITTÉRAIRE ET FORMATION DISCIPLINAIRE

Quitte à impatienter mon lecteur en différant encore la réponse à cette question — qui, pour être cruciale, n'en est pas moins préliminaire —, je dirai que, la formation littéraire ne devant pas, selon moi, être isolée de la formation disciplinaire dite « français » (sous peine de réduction à la portion congrue, sinon de disparition pure et simple : sort de toute formation artistique, en Communauté française de Belgique du moins), il faut d'abord se demander quelle est la contribution propre de cette discipline scolaire à la réalisation du programme d'éducation et d'instruction. Se demander, autrement dit, quelles sont les compétences *spécifiques* dont le cours de français est censé favoriser l'acquisition et/ou le développement au cours de la scolarité obligatoire ?

2.1. Pratiques langagières

Ces compétences sont relatives aux pratiques langagières en français. On désigne par « pratiques langagières » des *usages de la langue* dans des *contextes sociaux*. Ces usages sont le fait d'individus qui lisent, qui écrivent, qui parlent ou qui écoutent *et qui, ce faisant, s'exercent à penser*. Il ne faut surtout pas oublier cela (l'exercice de la pensée) en ces temps où les possibilités de *communication* — et, plus encore, les possibilités de communication *en langue étrangère* — exercent, en milieu scolaire, un pouvoir de fascination tel que l'on en vient à perdre de vue que parler, écrire, ce n'est pas *exprimer* notre pensée (une pensée qui *précéderait* sa verbalisation), mais la *forger*, l'élucider pour nous-même dans l'effort de lui donner une forme communicable. Corollairement, écouter et lire, ce n'est pas *imprimer* en nous la pensée d'un tiers, mais toujours forger la nôtre en prêtant l'attention qui convient au discours d'autrui. L'expression « pratiques langagières » invite à envisager, *en même temps*, la subjectivité et la socialité de toute mise en œuvre des ressources de la langue, son rôle dans la construction des connaissances et dans la diffusion de celles-ci, son rôle dans l'élaboration de l'identité personnelle et dans la rencontre avec autrui.

Les pratiques langagières se déclinent en pratiques de compréhension (lire, écouter) et de production (écrire, parler). On peut donc soutenir que la discipline scolaire « français » est vouée à l'acquisition et au développement de *certaines* compétences de lecture et d'écriture (car, au début de leur scolarité, les pratiques langagières des enfants sont toutes orales) ainsi qu'au développement de *certaines* compétences de parole et d'écoute.

Il convient d'insister sur « certaines ». En effet, si les compétences langagières rendent possibles les pratiques langagières, de toute évidence (mais c'est bien là une de ces évidences qui aveuglent), l'institution scolaire n'assigne pas pour mission à ses agents qui enseignent le français, à quelque niveau d'étude que ce soit, de rendre les élèves capables de *tous* les usages de la langue dans *tous* les contextes.

D'abord, parce que certaines compétences langagières, conditionnant une série d'usages oraux, s'acquièrent et se développent *avant* la scolarisation, puis s'accroissent plus ou moins, et plus ou moins compte tenu de ce qui a été appris en classe, mais *sans évaluation scolaire*. Ainsi en va-t-il, par exemple, des compétences impliquées par les échanges dans le cercle de famille ou dans celui des proches. Si importantes qu'elles soient pour l'épanouissement des individus comme pour l'harmonie des micro-communautés, elles ne sont pas évaluées par l'école.

Ensuite, parce que l'école interdit, sanctionne ou tout au moins stigmatise des usages de la langue très répandus socialement. Des usages qui vont de l'insulte au verbiage oiseux en passant par le discours inintelligible. Des usages marqués par l'erreur de syntaxe, la dysorthographe ou le recours à des variétés du français inappropriées aux contextes. Des usages qui caractérisent la lecture ou l'écoute désinvolte aussi bien que les excès de l'interprétation, en passant par les diverses espèces du contresens ou du malentendu. Des usages relatifs à la production comme à la consommation d'objets culturels d'ordre verbal dont la valeur, estimée à l'aune scolaire, est tenue pour nulle ou pour dérisoire : désignations méprisantes, blagues grossières, rengaines à la mode, romans de bas étage, SMS, etc.

Enfin, parce que la tradition de l'enseignement du français rejette dans l'ombre (ou n'en sort que très timidement) quantité de pratiques langagières relevant de la vie publique, de la sphère professionnelle, du domaine privé ou de l'espace intime, quantité de discours qui sont les traces de ces pratiques : harangues syndicales ou politiques, tracts électoraux, notes de service ou de synthèse, rumeurs de couloir, comptes rendus de réunions, aides-mémoire, esquisses, brouillons, articles scientifiques spécialisés, conversations à bâtons rompus sur des sujets divers, lettres de félicitations ou de condoléances, mots d'excuse, billets doux, déclarations d'amour ou d'accident, de revenus ou de politique gouvernementale, dossiers médicaux, bulletins de toutes sortes, critiques d'œuvres d'art, guides divers (de voyage, de santé, d'achats, de cuisine), dictionnaires et encyclopédies, modalités de l'échange par l'Internet (courriel, chat, etc.) : l'énumération pourrait continuer longtemps.

Si l'on considère, d'une part, le très large éventail des pratiques langagières et, d'autre part, l'ensemble de celles que privilégie l'école, il faut admettre qu'ils sont fort loin de coïncider. Il n'est donc pas inutile de se poser les questions suivantes : *sur la longue durée de la scolarité obligatoire*, à quels genres de discours convient-il d'aguerrir *prioritairement* les élèves, de quelles performances-types faut-il les rendre capables, en fait de lecture ou d'écriture, d'écoute ou de parole ? Quelle qualité de ces performances-types est-il raisonnable d'exiger à tel stade de cette scolarité ? C'est à ces questions-là que devrait répondre un référentiel de compétences.

2.2. Refus d'une discipline ancillaire

Un tel outil est à concevoir compte tenu du principe suivant : le cours de français ne saurait être mis tout entier au service des autres apprentissages scolaires.

Il faut tenir bon là-dessus à l'heure où certains voudraient peut-être vouer notre discipline à l'acquisition exclusive de « compétences transversales » et la désencombrer des contenus littéraires qui ne contribuent pas, immédiatement et perceptiblement, à la prétendue « maîtrise de la langue ». Il faut tenir bon là-dessus à l'heure où certains voudraient peut-être alléger le cours de français des savoirs langagiers qui ne contribuent pas à la compréhension ou à la production des discours « utilitaires », à commencer par ceux qui circulent à l'école et qui véhiculent la culture scientifique.

Cette culture, écrit Edgar Morin (1999 : 18), « sépare les champs de connaissance ; elle suscite d'admirables découvertes, de géniales théories, mais non une réflexion sur le destin humain et sur le devenir de la science elle-même. » La discipline scolaire « français » doit, quelles que soient ses missions *subsidiaries*, perpétuer la culture *humaniste*, dont le même Edgar Morin déclare que, « via la philosophie, l'essai, le roman, [elle] nourrit l'intelligence générale, affronte les grandes interrogations humaines, stimule la réflexion sur le savoir et favorise l'intégration personnelle des connaissances. »

« La philosophie », « l'essai », « le roman », « les grandes interrogations humaines », ce n'est pas l'affaire exclusive du secondaire supérieur. Si l'on attend que les élèves aient quinze ans pour les confronter à des textes qui ont la vertu de les faire réfléchir sur eux-mêmes, sur leur environnement, sur ce qui a fait leur présent, sur ce qui peut influencer leur avenir, sur les usages possibles de la langue, sur les fonctions de ce qui se dit et s'écrit, sur les relations entre les discours d'hier et ceux d'aujourd'hui (ce qu'on appelle l'intertextualité dans le jargon des spécialistes et qu'on ferait mieux d'appeler l'interdiscursivité) — si l'on attend que les élèves aient quinze ans pour faire cela, l'échec de la formation en français est assuré. L'échec est assuré parce que, durant neuf années, l'école n'aura pas rempli sa mission : donner à tous les enfants le même accès à des biens culturels que les aléas de la naissance réservent à quelques-uns, faire pour tous contrepois à des formes de loisirs qui n'ont aucune vertu de nourrir la pensée, d'émanciper l'esprit, de créer du lien social entre des individus libres.

Cela dit, je ne fais pas bon marché des difficultés inhérentes à la compréhension et à la production des discours qui mettent en circulation la culture scientifique (ou tout au moins *de* la culture scientifique, car il y a loin des pratiques de recherche aux pratiques scolaires !), mais j'estime que la charge d'y remédier ne peut incomber toute à ceux qui enseignent la discipline « français » : il conviendrait d'intégrer dans la formation professionnelle de chaque futur enseignant, généraliste ou spécialiste, une composante ayant trait aux communautés discursives disciplinaires, c'est-à-dire aux groupes humains au sein desquels circulent certains genres de discours sur certains objets, des groupes que différencient les usages qu'ils font de la langue dite commune⁴. Les mathématiciens, les historiens, les biologistes, les économistes, les géographes, les juristes, etc., lorsqu'ils sont entre eux, ont le sentiment de concevoir semblablement le monde et d'en parler sans malentendu. Mais quand un géographe et un physicien utilisent le terme « espace », quand un physicien et un sociologue utilisent le terme « champ », quand un sociologue et un philosophe utilisent le terme « biens », ils ne réfèrent pas à la même chose. Or, très jeunes, les élèves rencontrent un certain nombre de ces mots qui ont un sens dans les discours communs et un ou des sens différent(s) dans les discours spécialisés. Chaque spécialiste s'avise-t-il assez des embarras que cela leur cause ?

Si la discipline scolaire « français » cessait d'être conçue comme la composante du programme général d'instruction et d'éducation dont relèvent tous les problèmes de compréhension et de production des énoncés en français, quel que soit le contenu de ces énoncés, si l'on cessait d'imputer à un manque de maîtrise du français les difficultés inhérentes à la compréhension et à la production des

⁴ Une communauté discursive *disciplinaire*, c'est un groupe humain dont les pratiques langagières sont finalisées par la production de connaissances dans un champ disciplinaire donné. Les communautés discursives *scientifiques*, spécifiées par telle ou telle discipline *de recherche*, sont (plus ou moins) distinctes des communautés discursives *scolaires*, spécifiées par les disciplines *enseignées au cours de la scolarité*.

énoncés propres aux autres disciplines scolaires, la contribution du cours de français à la formation de la jeunesse pourrait alors être (un peu ou beaucoup) mieux cernée qu'elle ne l'est aujourd'hui.

2.3. L'être humain singulier

Il serait ainsi plus évident que ce cours assure le développement d'indispensables compétences de compréhension et de production de discours qui ont pour thème les rapports de l'être humain *singulier* au monde, aux autres et à lui-même. J'entends par « discours », non pas ce que le terme désigne dans l'usage ordinaire, c'est-à-dire une allocution publique, mais les traces d'un usage de la langue, les traces d'une pratique langagière. Ces traces peuvent procéder ou non d'une intention artistique, elles peuvent réclamer ou non une attention esthétique, c'est-à-dire une attention à ce qui fait d'un produit culturel une œuvre d'art. Plus simplement dit, les discours peuvent être ou n'être pas littéraires.⁵

Pour assurer l'acquisition ou le développement de compétences de production et de compréhension de discours portant sur l'individu dans le monde, la discipline « français » doit rendre possible *et désirable* l'appropriation de connaissances sur certains *genres de discours*. Elle doit également rendre possible et désirable l'appropriation de connaissances sur *les usages de la langue* conformes aux règles ou aux conventions qui définissent ces genres de discours. Car les usages de la langue, dans le cercle privé comme dans la sphère publique, sont, en dépit de certaines apparences, toujours commandés par les règles des genres formels ou les conventions des genres informels, ainsi que par les traits typiques de la situation de communication dans laquelle se trouve l'utilisateur. Ainsi le « mal dit » que le professeur note sur une copie ou le « T'entends comment tu parles ? » qui ponctue certaines conversations manifestent l'un comme l'autre que des normes génériques ont été enfreintes.

Il n'est que d'y réfléchir un instant pour s'en rendre compte : la très complexe question de l'être humain *singulier*, de *l'individu* humain n'est pas *au centre* des autres disciplines scolaires⁶. La teinte humaniste de ces dernières, pour autant qu'on en puisse encore parler, est donnée par la prise en considération des enjeux du savoir disciplinaire pour *l'homme en général* ou pour *des hommes* appartenant à certaines collectivités⁷.

Le cours de français, lui, qui a hérité, dans les filières du secondaire où subsistent les langues anciennes, d'une grande partie des visées de l'éducation humaniste (Dumortier, 2007), le cours de français qui a hérité, dans les filières bien plus nombreuses où le latin et le grec n'existent plus, de la quasi-totalité de ces visées humanistes, le cours de français, à la différence des autres, devrait constamment susciter la réflexion sur *l'homme singulier en situation*. Et penser : « Ce n'est pas mon affaire » si l'on enseigne le français à des enfants ou à de jeunes adolescents, c'est commettre une erreur lourde de conséquences. A l'individu en situation, on peut réfléchir à tout âge, à partir de toutes sortes de textes écrits pour la jeunesse.

L'homme singulier en situation. L'individu qui doit trouver une issue, une solution compte tenu du fait que des contraintes externes et des principes d'action intériorisés limitent l'éventail des possibles : voilà le cœur du cours de français. Incontestablement, les situations dont je parle ne sont pas

⁵ Ecrire, comme je le fais, « discours procédant ou non d'une intention artistique et réclamant ou non une attention esthétique » est une manière de penser la distinction littéraire vs non littéraire en la rapportant aux partenaires de la communication : l'auteur, sorti du tombeau où les structuralistes l'ont enfermé vivant, et le lecteur, surgi de l'évidence fondatrice des « théories de la réception » (Jauss, Iser, Eco, Picard, etc.) : il faut bien quelqu'un pour que le texte ne demeure pas lettre morte.

⁶ J'excepte le cours de philosophie (qui n'existe pas en Communauté française de Belgique).

⁷ La focalisation sur l'individu, dans le cadre de la discipline « français » n'exclut pas, bien sûr, la pensée de l'appartenance individuelle à telle et telle collectivités (Lahire, 1998) et, surtout, à l'humanité tout entière (Todorov, 1995).

toutes des situations *de communication avec l'environnement humain*, c'est-à-dire, selon une acception du terme « communication » largement partagée par les spécialistes, des situations où quelqu'un entre en relation et interagit avec autrui en recourant à un code commun ou, tout au moins, à un ensemble de signes compréhensibles par les personnes concernées. Mais qui contestera qu'il s'agit très souvent de cela ? Qui contestera que les situations dans lesquelles nous nous trouvons le plus fréquemment sont des situations de communication ? Plus particulièrement encore, des situations de communication *verbale*, de communication dont le moyen est la langue ? Non seulement parler et écouter, mais écrire et lire, c'est interagir avec un être humain ou avec plusieurs, un ou des être(s) présent(s) physiquement, figuré(s) dans le message ou construit(s) mentalement.

Lorsqu'il ne s'agit pas de cela, lorsque l'individu ne communique pas avec autrui, la plupart du temps, il utilise quand même la langue pour concevoir son environnement matériel ou humain et pour penser ses relations avec lui⁸. Sans rien énoncer, sans s'attacher à comprendre l'énoncé d'un tiers, mais parce qu'il a antérieurement pris la parole ou la plume, parce qu'il a antérieurement écouté et lu, l'homme recourt aux « mots de la tribu » — aux mots de *sa tribu* — pour penser, pour mettre le monde en perspective, pour mettre le monde en ordre selon cette perspective et pour trouver sa place dans le monde ainsi organisé. Il recourt aux mots de sa tribu pour penser, quitte à constater leur défaut, leur manque d'appropriation. Et il se met alors en quête de mots nouveaux ou, plus généralement, de nouveaux moyens d'appréhender sa propre situation, sa propre manière d'être au monde.

Quelle discipline scolaire peut, plus que le « français » focaliser l'attention des élèves sur le rôle capital que joue la langue dans la découverte du monde, dans la formation de la pensée et dans la communication interhumaine ? Quelle discipline scolaire peut, plus que le français, centrer la réflexion des jeunes sur le rapport entre les mots et les choses, entre les pratiques langagières et les visions du monde, entre les usages de la langue et les chances de succès ou les risques d'échec inhérents à toute relation avec autrui ? Et quelle composante de la discipline scolaire « français » peut, plus que la formation littéraire, favoriser cette réflexion, lui donner davantage d'ampleur et de profondeur grâce aux séjours dans les univers fictionnels ?

□

3. LA FORMATION LITTÉRAIRE

J'en viens donc (enfin !) à cette formation littéraire. Toute œuvre d'art littéraire est analogue aux effigies du dieu Janus : c'est une sorte de tête à deux visages. L'un est tourné vers la bibliothèque, vers le monde des livres ; l'autre est orienté vers le monde des hommes de chair et d'os. L'œuvre singulière exerce une double action. Elle met en perspective celles qui l'ont précédée, elle invite le lecteur à les voir à travers elle ou à côté d'elle, elle attire son attention sur les moyens plus ou moins originaux utilisés par son auteur pour organiser le séjour du public dans quelque monde imaginaire ou dans quelque domaine de la réalité arpenté par un explorateur singulier. Et, par ailleurs, elle donne à voir, à penser ce qui est, ce qui a été ou ce qui pourrait advenir par le truchement de figures, fictionnelles ou non, qui comprennent, subissent ou façonnent leur environnement, invitant le lecteur à réagir à ces visions du monde comme à ces façons d'être au monde. C'est compte tenu de ces deux faces de l'écrit littéraire qu'il serait, à mon avis, judicieux d'orienter et de réguler les échanges qui se déroulent en classe.

Dès le début de la scolarité, tiens-je à préciser (Tauveron, 2002). Il est en effet capital pour le succès de la formation que les élèves puissent, le plus rapidement possible, comparer les œuvres qu'ils

⁸ Il existe une pensée sans langage : c'est reconnu, mais c'est l'un des très rares signes distinctifs et peut-être le seul privilège de l'animal humain que la possibilité d'amplifier et d'aiguiser par le langage sa conscience d'être au monde.

sont en train de lire avec celles qu'ils ont déjà lues. Capital qu'ils puissent utiliser à plusieurs reprises leurs acquis relatifs aux manifestations de l'intention littéraire, dans l'ordre de l'invention d'un univers (Jouve, 1992 ; Tauveron, 1995), dans celui de la présentation de cet univers au lecteur — jeux sur la voix, le point de vue, la temporalité (Genette, 1972, 1983), la tension narrative (Baroni, 2007) s'il s'agit d'un récit —, dans celui enfin de l'utilisation des ressources linguistiques (Dufour, 2004). Capital qu'ils accroissent et qu'ils aient la conscience d'accroître leurs possibilités de cerner ce qui fait l'œuvre d'art, d'énoncer les motifs de leur appréciation et de mettre en rapport ces motifs avec des caractéristiques de l'écrit susceptibles de plaire au lecteur destinataire.

Cette découverte progressive de ce qui peut conférer le statut d'œuvre d'art à un écrit et faire la valeur d'une œuvre d'art, cette constitution d'une bibliothèque imaginaire qui sensibiliserait les élèves à l'histoire des formes littéraires, je ne les crois pas compatibles avec des choix relevant du « coup de cœur » ou encore de l'« élection démocratique » : laisser les élèves choisir eux-mêmes ce qui leur ferait plaisir ne me paraît pas la meilleure façon d'assurer l'indispensable *progrès* dans la découverte et dans la discussion des facteurs d'agrément ou de désagrément, au contraire ! J'avoue n'avoir aucune confiance dans ces pratiques libertaires drapées dans le lin blanc du débat argumenté et de la décision majoritaire. S'agissant d'établir un itinéraire qui favorise et facilite un apprentissage, une majorité d'élèves n'a, selon moi, jamais fait le poids face un professeur — a fortiori face à une équipe de professeurs — capable de prévoir la réutilisation des acquis et de doser les acquisitions nouvelles, capable de choisir les œuvres ou les extraits les plus propices à ceci comme à cela.

3.1. L'amateur éclairé

Etant actuellement chargé, à l'université, de la formation professionnelle des futurs enseignants de français en lycée, je constate que mes collègues les ont rompus à diverses approches scientifiques des œuvres patrimoniales (ou, plus exactement, d'une partie des œuvres du patrimoine), mais que, si les étudiants ont ainsi pu développer leurs compétences de lecture, il s'en faut de beaucoup qu'ils soient préparés à enseigner la littérature dans le secondaire. Tout au moins à l'enseigner telle que je pense qu'elle devrait l'être pour persuader les adolescents de sa contribution *capitale* à leur épanouissement.

Dans l'enseignement obligatoire, de l'école au lycée, les maîtres devraient, selon moi, concourir à rendre possibles l'appropriation des connaissances et l'adoption des attitudes propres à faire de chaque élève un *amateur éclairé* (Dumortier, 2001 : 175-190 ; 2005). L'amateur, c'est, selon l'étymologie, celui qui aime. Il s'agit de donner aux enfants et aux adolescents le goût des voyages dans les mondes fictionnels et dans les contrées bien réelles qu'explorent une intelligence et une sensibilité singulières. L'amateur devient amateur éclairé en développant ses capacités de comprendre et d'apprécier les œuvres. Concrètement, cela implique de consentir la qualité d'attention que requièrent les manifestations de l'intention artistique (Dumortier, 2006b), de prendre en considération (cela n'implique pas prendre plaisir à...) ce qu'a fait l'artiste pour, selon le précepte d'Horace revenu à l'ordre du jour (Pavel, 2003 ; Finkielkraut, 2006 ; Todorov, 2007 ; Compagnon, 2007, etc.), être utile et procurer de l'agrément à son public *destinataire*⁹. A commencer par l'invention d'une image de monde (fictionnel ou non) qui, d'une manière ou d'une autre, éclaire le monde

⁹ Le public destinataire, c'est celui dont, consciemment, l'auteur forme l'image et à qui il s'adresse, explicitement ou implicitement, compte tenu de l'image qu'il a formée. C'est également celui dont l'écrit contient l'image en négatif, celui aux connaissances et aux goûts duquel l'écrit convient bien, sans que cette convenance résulte de choix *délibérés* par l'auteur. Ce concept est, à mon avis, indispensable à la formation littéraire, car, sans lui, il est impossible de dissiper deux illusions aussi néfastes l'une que l'autre. La première consiste à faire croire ou à laisser croire aux élèves que tous les textes lus en classe ont été écrits pour réaliser une intention (informer, persuader, donner le plaisir d'une fiction) compte tenu des enfants ou des adolescents qu'ils sont, eux, compte tenu de leurs connaissances et de leurs appétences de lecteurs réels, contraints de lire ce qu'ils sont en train de lire. La seconde consiste à faire croire ou à laisser croire aux élèves que les textes qu'ils écrivent dans le cadre scolaire s'ordonnent *prioritairement* à la réalisation d'une intention *tout autre* que celle de prouver le progrès en écriture.

d'expérience du lecteur¹⁰ et le porte à réfléchir à sa propre situation dans ce monde¹¹. L'amateur devient amateur éclairé en développant en outre ses capacités de communiquer ce qu'il a compris, d'exposer les motifs de son appréciation et de mettre en question ses jugements de goût.

3.2. Les facteurs d'agrément ou de désagrément potentiels

Impossible de rendre possibles les apprentissages dont peuvent résulter des dispositions à envisager les discours littéraires (Maingueneau, 2004) en tant qu'œuvres d'art si les maîtres eux-mêmes ne sont pas sensibles aux caractéristiques des œuvres qui leur ont valu ou qui leur valent, momentanément, d'occuper une place sur l'échelle des valeurs littéraires. Si l'enseignant ne discerne pas ce qui, dans un écrit, est susceptible de faire l'agrément et l'instruction du lecteur destinataire, ou s'il ne parvient pas à (faire) dire ce qu'il discerne, avec des mots d'un commun partage, il perpétuera un commentaire académique dont la technicité, la scientificité (respectables, certes) sont sans rapport avec le vécu de la lecture par les apprenants.

Or je constate (sans en faire grief à quiconque) qu'arrivés presque au terme de leur parcours universitaire, les futurs maîtres, capables d'une lecture instrumentée par l'herméneutique, la poétique, la sociologie ou l'histoire de la littérature, manquent, totalement parfois, d'aptitudes à communiquer ce qui fait, à leurs yeux d'experts, la valeur d'une œuvre qu'ils ont lue avec plaisir, ou ce qui peut faire, aux yeux d'autrui, la valeur d'une œuvre qui ne leur a pas plu.

Dans le cas de la littérature patrimoniale tout au moins, le regard de l'expert, son appréciation résultent de la mise en œuvre (c'est vraiment le cas de le dire) de connaissances relatives au « contexte », à la situation de communication où se trouvaient l'auteur et son public destinataire. L'expert ne fait pas forcément partie du public destinataire, mais il a acquis des savoirs qui lui permettent de saisir ce qu'a fait l'auteur pour toucher ce dernier. Ce n'est bien sûr pas le cas de l'apprenti lecteur confronté aux œuvres du patrimoine. Non seulement l'élève ne fait pas partie du public destinataire, mais encore il ne dispose pas des connaissances nécessaires pour épinglez ce que l'artiste a fait pour toucher celles et ceux dont il espère la reconnaissance¹². Le public institué (institutionnellement constitué) que forment les élèves peut être très différent du public destinataire. D'autant plus différent que l'écart se creuse entre les circonstances spatio-temporelles — je parle bien entendu d'un temps et d'un espace sociaux, marqués au coin d'une culture particulière — de la rédaction et celles de la lecture. Si l'apprenti lecteur peut entrer de plain-pied dans un univers fictionnel parce que cet univers, pour toutes sortes de raisons, lui est (devenu) familier¹³, les obstacles socioculturels à son accès au monde de la fiction peuvent aussi bien être considérables : rapport à l'école, rapport à la discipline scolaire « français » ou à la langue de scolarisation, rapport à la lecture, rapport à la fiction, rapport à un genre littéraire ou à un univers fictionnel particulier, rapport à soi et aux autres,

¹⁰ Ce que l'on nomme couramment « *la réalité* » et qui n'est jamais qu'une représentation partielle et subjective de cette dernière — à supposer qu'elle soit quelque chose de très différent de la somme des représentations partielles et subjectives que, depuis leur apparition sur terre, les êtres humains s'en font.

¹¹ Je m'empresse de commencer par là tant je risque, en utilisant le mot « agrément », de me faire clouer au pilori par la foule de ceux qui refusent d'admettre que leurs relations (non professionnelles tout au moins) avec les œuvres d'art s'inscrivent dans une quête de plaisirs — et qu'il est toutes sortes de plaisirs, des plus simples aux plus complexes, des plus élémentaires aux plus raffinés, toutes sortes de plaisirs plus ou moins riches d'enseignements et susceptibles d'accroître l'humanité en l'homme.

¹² Cette conception de l'activité littéraire horripile, je ne l'ignore pas, ceux qui n'envisagent que la *création* artistique, ce qui est souvent le cas des artistes eux-mêmes. Mais il se fait que ces derniers publient. N'est-ce pas avec l'espoir d'être lus, d'être appréciés en tant qu'artistes ? « On écrit pour être aimé », disait Roland Barthes. Personne n'a jamais pu me persuader du contraire. Mais, de toute évidence, l'écrivain peut être sélectif dans sa quête d'amour. Les sociologues bourdieusiens ne parlent pas d'amour mais de lutte pour le capital symbolique. On peut préférer.

¹³ Je n'ai pas écrit : parce que ce monde ressemble à son monde d'expérience. Que je sache, les jeunes qui dévorent la saga d'Harry Potter ne sont pas orphelins de parents sorciers, etc.

etc. Il revient au maître d'envisager la possibilité de tels obstacles et de faire en sorte qu'ils ne demeurent pas infranchissables.

Viser la formation d'amateurs éclairés implique que l'on se garde de bien des dérives, tant du côté des pratiques de loisir que du côté des pratiques savantes. J'en épingle deux, que l'on peut constater fort souvent. La première est celle d'un vain bavardage sur des questions d'intérêt prétendument général, dont les œuvres ne fournissent alors que le prétexte. La seconde, particulièrement redoutable dans le secondaire supérieur, est la tendance à utiliser les œuvres comme autant de *documents* propres à illustrer divers moments de l'histoire de la littérature ou à exemplifier les procédés dont usent les auteurs pour donner à connaître une version de monde, compte tenu des contraintes et des libertés d'un genre particulier. Dans ce cas, les savoirs d'ordre littéraire qui devraient être autant de *moyens* d'interroger la vertu des œuvres de procurer de l'agrément ou de causer du déplaisir deviennent des *fins* : les pratiques scolaires de lecture ne s'ordonnent pas à la visée d'un élargissement des dispositions à apprécier mais à celle d'une connaissance de l'histoire de la littérature ou de la poétique générale.

3.3. Enseignements d'une recherche-action

Au cours des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005, j'ai dirigé une recherche-action dont l'objectif était de mettre à la disposition des enseignants de français du secondaire des exemples de dispositifs d'apprentissage relatifs au développement de deux compétences de communication : celle de motiver, dans une forme scolaire déterminée, un jugement de goût portant sur une œuvre d'art (littérature, théâtre, cinéma, peinture) et celle d'argumenter, dans une forme analogue, un jugement de valeur portant sur un objet du même ordre. Estimant que la conception de tels dispositifs implique une réflexion sur les difficultés que devront surmonter les élèves pour effectuer les tâches scolaires propres au développement des compétences en question et que le fait d'accomplir soi-même les tâches n'est pas la plus mauvaise des manières de nourrir cette réflexion, j'ai demandé aux professeurs participant à la recherche de rédiger des jugements de goût motivés et des jugements de valeur argumentés. Plus précisément, je les ai invités à produire des exemples de tels jugements qui puissent donner aux élèves une idée claire des performances attendues d'eux. Ce ne fut vraiment pas chose simple.

Aucun des six groupes de travail n'a, en fin de compte, exemplifié le jugement de valeur ni proposé de dispositif d'apprentissage concernant la compétence d'argumenter un tel jugement. Deux explications me paraissent pouvoir être avancées.

Certains des groupes travaillaient au bénéfice des enseignants du premier degré. Pour des élèves dont la moyenne d'âge est de douze à treize ans, il est notoirement difficile de se distancier de l'expérience esthétique personnelle et de produire un discours argumentatif qui prenne en considération celle d'autrui ainsi que les jugements qui en résultent (Golder, 1996). Difficile de relativiser l'agrément ou le désagrément subjectif et de *tenir compte d'*informations (sur le contexte des œuvres et de leur réception) susceptibles d'expliquer les fluctuations de la valeur. *Savoir que*, naguère, jadis, les lieux communs de la valeur des objets d'art étaient ceux-ci ou ceux-là, oui, de jeunes élèves le peuvent¹⁴, mais de là à *utiliser* ce savoir-là, de là à *intégrer* de telles connaissances

¹⁴ Selon un des dispositifs d'apprentissage, relatif à la communication d'un jugement de goût motivé portant sur une œuvre picturale, les jeunes collégiens apprennent que les critères d'évaluation ont changé au fil des siècles. Cela me paraît utile pour éviter un rejet a priori de toiles non figuratives ou à peine figuratives, susceptibles d'être appréciées pour des raisons toutes autres que le sujet. Remarquablement, de cette information sur la relativité des critères de l'art (et du beau), les élèves ne font rien s'agissant de motiver leur jugement de goût. Indice de bonne santé intellectuelle, certes : ils n'ont rien à faire des variations historiques de la valeur pour dire « Ça (ne) me plaît (pas) et voici pourquoi », ils n'en ont rien à faire et ils n'en font rien. Mais indice également d'une impossibilité ou d'un refus de relativiser un jugement subjectif : Ça (ne) me plaît (pas) pour tels motifs et je ne veux pas savoir — ou ne puis pas dire — le rapport entre ces motifs-là et les lieux communs de la valeur artistique.

dans une argumentation — tout particulièrement si l'œuvre considérée a fait ou fait l'objet d'un jugement de valeur en contradiction avec leur jugement de goût — il y a plus qu'un pas, il y a tout un chemin. Il faut des années pour le parcourir.

Mais les autres groupes étaient lancés dans des entreprises concernant des lycéens, confrontés, au cours de français, avec des œuvres de la littérature dite patrimoniale, des œuvres dont la valeur est reconnue, proclamée, par l'institution scolaire mais dont on sait qu'elles correspondent peu aux goûts de la majorité des adolescents d'aujourd'hui (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999). C'était l'occasion de comparer jugement de goût et jugement de valeur. Pourquoi n'avoir pas bondi sur cette occasion-là ? Deux raisons au moins sont envisageables.

L'une est la nouveauté de la tâche incontestablement la plus simple, celle relative au développement de la compétence de motiver un jugement de goût. Il est fort probable que les enseignants chercheurs aient préféré se familiariser d'abord avec cette tâche-là avant de se lancer dans une entreprise d'emblée perçue comme plus délicate. Cela me paraît d'autant plus probable que, très vite, ils se sont rendu compte du fait qu'ils n'avaient pas du tout été préparés, durant leurs études (secondaires puis universitaires) à faire part eux-mêmes, dans un cadre scolaire, sous la contrainte de rôles et de statuts définis par ce cadre¹⁵, d'un jugement de goût personnel. Pas préparés non plus, a fortiori, à étayer l'apprentissage de l'expression d'un tel jugement. On peut donc penser qu'une sage prudence les a cantonnés dans un secteur d'innovation pédagogique où les difficultés étaient moindres que dans le secteur contigu.

L'autre raison, plus profonde sans doute, est qu'ils n'étaient pas davantage préparés à argumenter eux-mêmes un jugement de valeur. L'enseignement de la littérature, à l'université, peut, certes, être propice à une réflexion sur la relativité, sur l'historicité des lieux communs de la valeur littéraire, mais la valeur des œuvres qui sont abordées n'est pas remise en question. Ou alors, s'il arrive que soit située sur les échelons les plus bas d'une hiérarchie une œuvre étudiée *néanmoins*, l'éminente valeur du mode de lecture suffit généralement à exhausser l'objet lu. Quoi qu'il en soit, le discours universitaire sur les œuvres d'art est descriptif ou explicatif bien plus qu'évaluatif, il relève de l'herméneutique bien plus que de la persuasion.

De manière générale, le discours du spécialiste et la relation aux œuvres dont ce discours procède reposent sur deux convictions que ne partage pas l'amateur, si éclairé soit-il. Elles peuvent s'énoncer, de manière très banale, dans les termes suivants : « Je n'ai pas mieux à dire, je n'ai pas mieux à faire. » Le spécialiste s'adresse la plupart du temps à ses pairs, eux-mêmes convaincus qu'ils ne sont, selon le mot célèbre de Beckett, « bon(s) qu'à ça », seulement bons à entendre ou à lire ça, à parler de ça ou à écrire à propos de ça. Dans le cercle des spécialistes de l'art, ou, plus exactement, dans le cercle des spécialistes du discours sur l'art, il *va de soi* de consacrer du temps — pierre de touche de la valeur, dans le cadre du loisir — à décrire, expliquer, élucider les œuvres, et à faire circuler ces descriptions, ces explications, ces élucidations. Ce qui n'irait pas de soi, justement, c'est d'avoir à se justifier de passer son temps de la sorte. Ce qui passerait pour incongru, c'est cette demande : « Dites-moi *d'abord* si ça en vaut la peine, si le jeu en vaut la chandelle. Dites-moi si je ne vais pas, en m'intéressant à cette œuvre-là, gaspiller un temps que je pourrais mieux utiliser en faisant autre chose ? » Or une telle demande est constamment adressée au professeur de français. Sur le mode implicite le plus souvent, et c'est, à mon avis, bien regrettable. Il ne va pas de soi, pour les élèves, de s'intéresser aux œuvres d'art, d'accès difficile, quand ils sont de plain-pied avec tant de produits de consommation. Et puisque ça ne va pas de soi, il me paraît souhaitable que l'enseignant excelle non seulement à persuader les apprenants de la valeur des œuvres, mais encore à susciter le débat sur cette valeur — ce qu'il n'a pas appris à faire.

¹⁵ Le statut correspond, concrètement, à ce qu'un acteur social peut légitimement attendre d'autrui étant donné leurs positions respectives. Le rôle, corrélatif du statut, correspond, lui, à ce qu'autrui peut légitimement attendre d'un acteur social, étant donné lesdites positions.

Tel est, grossièrement taillé, le cadre dans lequel s'inscrit, *de mon point de vue*, la question des compétences relatives aux pratiques de la littérature. Sortir cette question de son cadre, c'est, je le répète, courir le risque de la confondre avec celle, très différente mais connexe, des tâches sur la base desquelles on évaluera le degré de développement des compétences susdites, tâches qui peuvent aussi bien favoriser que contrarier la formation littéraire telle que je la conçois.

□

4. A PROPOS DES COMPÉTENCES AYANT TRAIT AUX PRATIQUES LITTÉRAIRES

Il existe bien des définitions d'une compétence, mais la plupart se recourent assez largement. J'emprunte la suivante à un document publié par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique en avril 1996, document intitulé *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...* et résultant d'une réflexion menée par un groupe de travail qui comprenait des inspecteurs, de hauts responsables de l'administration et des spécialistes en sciences de l'éducation. On peut y lire (pp.19-20) qu'une compétence est...

« une capacité de faire face à certaines situations, c'est-à-dire de mobiliser un système de connaissances conceptuelles et procédurales¹⁶, organisées en schémas opératoires¹⁷. Ceux-ci s'appliquent à une famille de tâches-problèmes (ou de situations-problèmes) ; ils en permettent le repérage et la gestion efficace. Selon cette définition, une compétence intègre 1°) une facette socio-affective qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement (...); 2°) une facette cognitive qui fait référence aux savoirs (ou connaissances déclaratives) et aux démarches (ou connaissances procédurales) que l'élève doit mobiliser ou construire; 3°) une facette de transfert (...) qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents. (...) »

Une compétence n'est donc pas un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes, cet ensemble constituât-il un « système », ces savoirs fussent-ils organisés en « schémas opératoires ». Une compétence n'est pas non plus la mise en œuvre des uns et des autres. Une compétence est une capacité de mobiliser des ressources d'ordres divers — cognitives et socio-affectives — propres à la résolution des problèmes inhérents à une famille de tâches ou de situations.

4.1. La double relativité d'une compétence

Dire que les ressources que parvient à mobiliser l'individu compétent sont relatives à des familles de tâches ou de situations, c'est dire que nul n'est pourvu de compétences, *sans plus*. Nous sommes compétents *pour* réaliser telle ou telle sorte de tâches, pour affronter telle ou telle sorte de situations. Mieux vaudrait préciser, d'ailleurs : nous sommes *plus ou moins* compétents pour ce faire, aux yeux de telle ou telle personne elle-même plus ou moins compétente ou se faisant quelque idée de la compétence en question. Mieux vaut dire cela, en effet, car les compétences sont susceptibles

¹⁶ Avoir des connaissances conceptuelles (dites aussi déclaratives), c'est savoir que... Avoir des connaissances procédurales, c'est savoir comment faire pour... A celles-ci et à celles-là, sont fréquemment adjointes les connaissances conditionnelles. Avoir des connaissances conditionnelles, c'est savoir quand il est opportun de mobiliser telles connaissances conceptuelles ou telles connaissances procédurales. Il n'est pas fait explicitement allusion aux connaissances conditionnelles dans la définition ci-dessus, mais elles sont implicitement convoquées à deux reprises : 1°) quand il est question du « repérage » des « familles de tâches-problèmes (ou de situations-problèmes) », ou, plus exactement, du repérage de ce qui apparente telle tâche ou telle situation particulière à telle famille, 2°) quand il est question du « transfert » de certaines ressources, utilisées pour effectuer une tâche ou affronter une situation relevant d'une certaine famille, dans le processus de réalisation d'une tâche ou dans le processus d'affrontement d'une situation relevant d'une autre famille.

¹⁷ Cette expression réfère à l'organisation des connaissances dans le cerveau : s'agit-il, comme on l'a cru, de « paquets » prêts à l'emploi, ou, comme on incline de plus en plus généralement à le penser, d'acquis susceptibles de connexions diverses, la probabilité de certaines de ces connexions étant plus forte en fonction de telle ou telle stimulation ?

d'un développement incessant et d'évaluation. Nous pouvons presque toujours faire (un peu) mieux quand nous effectuons une tâche¹⁸, nous pouvons presque toujours (un peu) mieux nous tirer d'affaire quand nous nous trouvons dans une situation, et notre progrès est généralement apprécié à l'aune d'une personne dont l'expertise est supérieure à la nôtre. J'en profite pour ajouter — avec insistance — que le développement de la plupart des compétences se poursuit *sur une longue durée*. Une durée beaucoup plus longue qu'une période scolaire, et même qu'une année scolaire. Cela implique la nécessité d'une coordination verticale entre les membres des équipes pédagogiques. Une telle coordination se concrétise par la recherche d'un accord sur les compétences à développer collectivement, sur les tâches scolaires propres à ce développement et sur les indicateurs de ce dernier à prendre en compte dans l'évaluation certificative.

4.2. Tâches scolaires et situations extrascolaires

Capacité de mobiliser les ressources pertinentes à la résolution des problèmes inhérents à certaines familles de tâches *ou* de situations : une anodine conjonction de coordination peut détourner l'attention d'une épineuse question, celle du rapport entre les tâches-problèmes scolaires et les situations problématiques extrascolaires. Les épines de cette question sont particulièrement nombreuses, longues et acérées lorsque ces tâches et ces situations ont trait aux pratiques littéraires. En effet, il est fort difficile de persuader les élèves de l'existence d'un rapport entre les problèmes inhérents aux tâches scolaires de lecture des œuvres littéraires et ceux, hypothétiques, qui caractériseraient les situations non scolaires dans lesquelles les *non-spécialistes* ont commerce avec la littérature.

On ne s'étonnera pas du fait que je mette en évidence « non-spécialistes » : étant donné que, pour moi, le but de la formation littéraire dans l'enseignement obligatoire est de former des amateurs éclairés, les problèmes que les élèves devraient s'exercer à résoudre en effectuant les tâches scolaires ne sauraient être ceux que doivent résoudre les professionnels de la littérature, en particulier ceux qui forment les enseignants de français.

Je sais que certains (beaucoup de ?) professeurs de lettres, voire certains (beaucoup de ?) didacticiens de la littérature, optent moins résolument que moi-même pour la formation d'un amateur éclairé et qu'ils n'ont donc pas mes réticences envers les transpositions scolaires des lectures savantes rassemblées depuis quelque temps à l'enseigne de la « lecture littéraire » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005)¹⁹, mais puisqu'il m'est demandé de « dire, *de mon point de vue*, ce que la notion de

¹⁸ Le terme « tâche » ne figure pas dans le *Dictionnaire de pédagogie* d'Arénila, Gossot, Rolland et Roussel (Bordas, 2004) ; le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie, de Raynal et Rieunier, (ESF, 1997) n'en fait pas état, pas plus que l'*Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation* d'André de Peretti (ESF, 1998). Si l'on se tourne vers des ouvrages de référence plus anciens, on peut trouver les définitions suivantes : « travail à effectuer dans un temps déterminé » (Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, P.U.F., 1971) ; « travail limité à effectuer dans un temps ou un délai déterminé » (Hotyat *et al.*, *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Labor, 1973) ; « question » (de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, P.U.F., 1979). Meirieu, dans *Le choix d'éduquer* (ESF, 1991, p. 124) désigne par tâche scolaire « des exercices qui obéissent très largement à des conventions et qui constituent le référent de l'enseignement dispensé ainsi que le moyen d'en évaluer les résultats ». En fin de compte, la définition d'un dictionnaire usuel comme *Le petit Robert* vaut bien celle des ouvrages spécialisés : « travail déterminé qu'on doit exécuter ». Selon cette définition, deux traits distinguent la tâche de l'activité dans son sens le plus général et le plus commun : l'obligation et la détermination. Une tâche est une activité que l'on est contraint d'effectuer et dont on ne peut s'acquitter n'importe comment. D'où, chez Foulquié et chez Hotyat, la caractérisation de la tâche par des limites de temps et, chez Meirieu, l'idée de convention.

¹⁹ En fait, ces réticences ne portent pas sur la dialectique fondamentale des pratiques ressortissant à la lecture littéraire (ce dépassement de l'opposition entre lecture ordinaire et lecture savante — disons ainsi pour faire vite — en vue d'une lecture scolaire tenant compte des pratiques de l'amateur et de celles du spécialiste), mais sur la démarche des concepteurs de cette dialectique qui *partent* des théories de la réception, offusquant le sujet lecteur (Langlade et Rouxel, 2004) au profit du lecteur modèle, au lieu de prendre comme point de départ les pratiques de lecture des enfants et des adolescents dans un contexte de loisir. Pour cerner d'un trait grossier une différence qui mériterait peut-être un meilleur traitement, je dirai que le problème, tel que je l'envisage, ne s'énonce pas par la question « Jusqu'où descendre ? » sur

compétence pourrait apporter à l'enseignement de la littérature », je dis très nettement que les compétences ayant trait aux œuvres littéraires que les élèves devraient acquérir grâce à l'école et développer tout au long de la scolarité obligatoire ne sont pas celles... de leur professeur de français. L'une des toutes premières recommandations que je fais à mes étudiants est : « Ôtez-vous de la tête l'idée que vous formez ceux qui vous succéderont. » Cela étant, « *de mon point de vue* », le rapport entre les problèmes que posent les tâches scolaires de lecture des œuvres littéraires et ceux qui, à vrai dire, *ne se posent pas* (ou qu'il n'est pas obligatoire de résoudre) dans les situations extrascolaires où le non-spécialiste lit de la littérature confine à l'imperceptible. En d'autres termes, il est difficilement envisageable, *de mon point de vue*, de dire aux élèves : « Ce que tu apprends à *faire* en classe te servira pour *faire* des choses analogues "dans la vie". A moins de devenir enseignants de lettres à leur tour ou d'exercer quelque profession en rapport étroit avec la littérature, les jeunes gens qui achèvent leur scolarité obligatoire ne *devront* plus jamais lire les produits de l'imprimerie classés sous la cote 08 dans les bibliothèques et, s'ils en lisent encore, ils ne *devront* plus jamais les lire comme on les leur a fait lire en classe. Tout ce qu'on peut dire aux élèves (et mieux vaut le montrer que le dire), c'est que ce qu'ils apprennent sur l'homme singulier et sur l'art, par l'intermédiaire des tâches ayant trait à la littérature, est bénéfique à leur épanouissement intellectuel et socio-affectif. Tout ce qu'on peut leur faire constater, en choisissant les œuvres ou les fragments adéquats, en les leur présentant de façon propice, en centrant leur attention et en exerçant leur réflexion sur les aspects qui conviennent, c'est que ces écrits donnent à connaître « la vie » comme ne le fait *aucun* de ceux qui véhiculent les autres savoirs disciplinaires, et qu'ils donnent *autant* à réfléchir sur le mode d'exposition de leurs thèmes respectifs que sur ces thèmes eux-mêmes, autant à réfléchir sur les questions d'énonciation et de perspective, notamment, que sur les questions de contenu.

Les tâches scolaires que l'on peut estimer propres à l'acquisition et au développement de compétences relatives aux pratiques littéraires n'impliquent jamais des activités identiques à celles qui se déroulent dans les situations extrascolaires (pour la simple raison que ces dernières ne s'inscrivent pas dans le cadre de l'apprentissage d'une discipline). Cela étant bien entendu, il est néanmoins judicieux de s'interroger sur ce qui *apparente* les pratiques de classe et celles qui ont cours *extra muros* : les premières, qui sont organisées selon une logique de formation, ont-elles la vertu d'améliorer les secondes ? Contribuent-elles à faire advenir des lecteurs plus aptes à tirer des bénéfices de leur commerce futur avec les œuvres littéraires ou, dans l'hypothèse (assez navrante pour un enseignant de français mais à envisager, malgré qu'il en ait) de la cessation définitive de ce commerce, les pratiques de classe ayant trait à la littérature contribuent-elles, au moins, à faire advenir des adultes plus lucides sur l'individu social en situation ?

Il n'est pas besoin d'insister, je suppose, sur l'importance *primordiale* du choix des tâches qui donneront lieu à l'évaluation certificative : quelle est la vertu de ces dernières de forger une personne humaine tendant vers l'idéal que l'école a la mission de réaliser ?²⁰ Des enseignants vraiment res-

l'échelle allant de la lecture savante à la lecture ordinaire, mais par la question « Comment monter ? » en *bricolant*, pour le lecteur ordinaire, une échelle faite de matériaux savants.

²⁰ Encore faut-il qu'un tel idéal existe et se manifeste. « Je m'inquiète actuellement, disait le sociologue François Dubet dans une interview récente, du fait que l'école française n'a pas ou plus de projet éducatif. Les seules questions sont désormais : " les élèves ont-ils un bon niveau ? " et " la sélection est-elle juste ? " Ce que l'école fabrique comme individu, la totalité de l'échiquier politique s'en désintéresse. Pourtant, la seule manière d'éviter que l'école devienne complètement un marché serait de fixer à l'école des objectifs éducatifs. » (*Sciences humaines*, n°1999, 2008, p. 34) Je ne connais pas les textes légaux français définissant les finalités de l'école, mais je suppose qu'il en existe et qu'ils permettent de cerner les contours de l'individu social dont la République confie l'éducation et l'instruction à l'institution scolaire. En Belgique francophone, les missions de l'école ont été redéfinies à la fin du siècle dernier par un décret parlementaire (24 juillet 1997) : « 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. » C'est

ponsables et des responsables de l'enseignement qui n'usurpent pas leur titre ne sauraient éluder cette question-là : en effet, si les tâches à fonction certificative sont entièrement dépourvues ou insuffisamment pourvues de cette vertu, les chances que le soient les tâches préparatoires diminuent considérablement. C'est que l'on ne saurait en effet faire bon marché de l'obligation de rendre les élèves capables de réussir les épreuves de certification : que ces dernières soient sans rapport avec les bénéfices de la formation littéraire que j'ai évoqués au point 3, c'est toute la formation qui risque d'être sans rapport avec ces mêmes bénéfices.

La distinction que j'ai faite jusqu'à présent entre tâche (scolaire) et situation (extrascolaire) porte sur deux mots que l'on rencontre souvent, ainsi différenciés, dans la littérature ayant trait aux compétences. Elle incline malheureusement à penser que dans les situations extrascolaires quelqu'un ne peut pas être confronté à des tâches (à la prescription d'accomplir certaines activités d'une manière déterminée) et que les tâches prescrites dans le cadre scolaire n'ont pas à être envisagées comme composantes de situations. Convenons que, dans le cas qui nous concerne, un non-professionnel de la littérature n'est pas confronté à des tâches hors de l'enceinte scolaire, mais prenons bien garde de faire bon marché de la situation de communication dans laquelle, en milieu scolaire, s'inscrit la tâche : les valeurs particulières des variables de cette situation (qui ? à qui ? pour quelle raison ? dans quel but ? dans quelles circonstances ?) sont, comme on va le voir, des facteurs de distinction des compétences.

4.3. Les caractéristiques d'une tâche-problème

Dans la définition de la compétence ci-dessus (qui ne diffère guère de celles proposées par d'autres spécialistes²¹), celle-ci est présentée comme une virtualité de mettre en œuvre des ressources appropriées à la résolution des problèmes inhérents à des tâches ou des situations.

Une compétence étant une aptitude à activer des connaissances *diverses* et une propension à ce faire, les situations qu'elle permet d'affronter, les tâches dont elle rend l'accomplissement possible sont des situations ou des tâches *complexes*, des situations ou des tâches qui requièrent la mise en œuvre de ressources hétérogènes. Les locutions « situations-problèmes » ou « tâches-problèmes » sont assez communément utilisées pour désigner ces situations ou ces tâches complexes que d'autres nomment parfois « situations ou tâches d'intégration ».

A la fin son essai intitulé *Apprendre... oui, mais comment* (pp. 165-180), Philippe Meirieu propose un « guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème ». Ce qu'il nomme situation-problème, c'est un dispositif pédagogique, autrement dit un ensemble de décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce dispositif est conçu par l'enseignant et il implique l'apprenant dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle. L'obstacle en question, l'élève ne peut le surmonter sans acquérir des connaissances nouvelles. Ce qu'avec d'autres j'appelle « tâche-problème » n'est pas autre chose. Le terme « tâche » centre l'attention sur l'élément central du dispositif, sur cette activité obligatoire, quoique (dans le meilleur des mondes pédagogiques) stimulante, à laquelle l'élève va s'adonner et qui, parce qu'elle le confronte à un obstacle de prime abord insurmontable, va lui donner l'occasion — et l'envie (dans le meilleur des mondes pédagogiques toujours) — d'apprendre ce que le professeur souhaite qu'il apprenne.

Imaginons ceci : un professeur est parvenu à intéresser ses élèves à l'entreprise de constitution d'une bibliothèque de classe contenant des nouvelles. Dans un premier temps, il a apporté des photocopies de nouvelles extraites par lui-même de différents recueils et il envisage de confier aux élève-

compte tenu de ces finalités qu'*auraient dû* être redéfinis, en termes de compétences, les buts disciplinaires, et c'est compte tenu de ces buts que les enseignants devraient définir les objectifs de leurs leçons ou de leurs séquences didactiques (D'Hainaut, 1983).

²¹ Cf. Dolz & Ollagnier (2000) ; Beckers (2002) ; Jonnaert (2002) ; Denyer, Furnemont, Poulain, & Vanloubbeek (2004).

ves le soin de les classer. Leur impose-t-il une tâche-problème ? Tant qu'il n'a pas réfléchi lui-même aux *difficultés* inhérentes à cette classification et aux *progrès dans l'ordre des connaissances* qui permettraient aux élèves de surmonter ces difficultés, tant qu'il se préoccupe d'un résultat ou, pire encore, du résultat qu'il espère (le classement qu'il aurait lui-même opéré), la réponse est non. Non, ce professeur ne travaille pas par tâche-problème. Il ne suffit pas de demander aux élèves de faire autre chose qu'écouter le discours magistral, il ne suffit pas de pratiquer une « pédagogie active », comme on disait il y a beau temps de cela, pour passer automatiquement à un enseignement-apprentissage par résolution de problèmes. Quelles sont donc les caractéristiques d'une tâche-problème ?

4. 3. 1. *Elle favorise l'implication des élèves*

Il faut que la tâche stimule les apprenants en les confrontant à un problème par lequel ils se sentent concernés. La pédagogie par tâches-problèmes n'implique toutefois pas que l'enseignant puisse *tabler sur* une attitude positive envers telle activité — ou tel objet, tel thème donnant lieu à une activité —, une attitude positive que, par miracle, auraient préalablement adoptée l'ensemble des élèves confrontés au problème. La pédagogie par tâches-problèmes implique en revanche que le problème, la façon de le poser, la manière d'entamer la recherche d'une solution aient la vertu d'inciter les élèves à poursuivre cette recherche, à apprendre ce qui permettra d'effectuer la tâche (Dumortier, 2006a).

Pour concevoir une tâche-problème susceptible de mobiliser les élèves, il ne suffit donc pas de trouver la réponse à l'unique question : « Qu'est-ce qui les intéresse ? » Quitte à m'exposer au reproche de cultiver le paradoxe provocateur, je dirai que cette question est facultative. Chacun sait, au demeurant, que les centres d'intérêt peuvent diverger considérablement d'un élève à l'autre, même si des études révèlent l'existence de préoccupations communes, telles, à l'adolescence, l'image de soi, la sexualité, les milieux de socialisation, les perspectives d'avenir, la hiérarchie des valeurs, etc. Quoi qu'il en soit, ce ne sont pas les curiosités et les inclinations des élèves qui importent le plus ; ce qui compte plus que tout, c'est que la tâche-problème soit riche en facteurs d'automotivation et qu'elle fasse appel au plus grand nombre possible de motifs de s'impliquer dans une activité obligatoire. A la question unique : « Qu'est-ce qui intéresse mes élèves ? » — question qui, soit dit en passant, décharge le professeur d'une bonne part de ses responsabilités — se substitue dès lors une batterie de questions comme celles-ci :

- La tâche peut-elle éveiller l'intérêt par sa nouveauté ou le caractère inédit des exigences relatives à la réalisation ?
- Ai-je une vue claire des obstacles qui — par hypothèse — arrêteront les élèves ?
- Ces derniers peuvent-ils, moyennant une aide, moyennant des savoirs à intégrer dans leurs structures de connaissances, venir à bout de ces obstacles ?
- Quelle gratification peuvent espérer les élèves ayant accompli la tâche ?
- Comment faire pour créer un climat d'entraide tout en incitant chacun à donner le meilleur de lui-même ?
- Ai-je résolu moi-même le problème que j'impose aux élèves ?
- Suis-je capable de leur expliquer grâce à quoi et comment j'y suis parvenu ?
- Suis-je plus curieux de leurs tentatives d'utiliser les connaissances nouvelles qu' impatient de leur dire comment je m'en sers moi-même ?
- Suis-je attentif à interroger les élèves sur la valeur qu'ils accordent aux connaissances nouvelles, sur le plaisir qu'ils éprouvent — ou n'éprouvent pas — à s'être approprié les savoirs et les savoir-faire indispensables au franchissement des obstacles inhérents à la tâche ?
- Cette dernière s'intègre-t-elle dans un projet susceptible d'assurer aux élèves le bénéfice de contacts humains enrichissants ?

- Leur donne-t-elle, cette tâche, l'occasion d'utiliser des ressources matérielles d'un emploi agréable mais susceptibles de les abuser sur leurs connaissances ?²²
- Ai-je fait le nécessaire pour que les élèves perçoivent le rapport entre la tâche qu'ils viennent d'accomplir, les savoirs qu'ils viennent de s'approprier et les tâches-problèmes qui leur seront imposées dans le cadre de la certification ?
- Ai-je fait le nécessaire pour que les élèves perçoivent le rapport entre cette tâche et les pratiques sociales ?
- Ai-je permis, enfin, au plus grand nombre d'élèves possible d'obtenir de la part de leurs pairs comme de la mienne, dans le cadre de la réalisation de la tâche, la reconnaissance dont ils ont besoin ?

4. 3. 2. *Elle contribue au progrès cognitif et/ou socio-affectif*

Dans la pédagogie par tâches-problèmes, ce qui doit retenir l'attention du professeur, ce n'est pas la résolution du problème. Ce n'est pas, par exemple, la réponse à la question posée si la tâche-problème est, modestement, une injonction de répondre à une question embarrassante, une question confrontant l'élève à un réel obstacle. Ce n'est pas le classement opéré si la tâche-problème est une injonction de classement. Ce n'est pas le dossier ou le spectacle réalisé par les élèves. Ce que le professeur doit garder en point de mire, c'est le progrès cognitif et/ou socio-affectif que la tâche a permis d'accomplir. C'est le fait d'avoir atteint l'objectif d'apprentissage indissociable de l'obstacle à franchir. L'essence de la tâche-problème, c'est cela : l'*objectif-obstacle* ou, si l'on préfère, l'*obstacle-objectif*. Les deux expressions désignent exactement la même chose, mais elles correspondent à deux perspectives distinctes sur cette chose-là. Parler d'objectif-obstacle, c'est adopter la perspective de l'enseignant qui détermine l'objectif d'apprentissage, autrement dit ce que devra apprendre l'élève pour surmonter l'obstacle inhérent à la tâche qu'il lui impose. Parler d'obstacle-objectif, c'est, au contraire, adopter la perspective de l'apprenant, qui se heurte d'abord à l'obstacle et qui, pour en venir à bout, va apprendre certaines choses, ces choses mêmes que le professeur avait prévu qu'il apprenne (Meirieu, 1993).

Cette conception de l'obstacle, son identification à une difficulté inhérente à la tâche que l'élève peut surmonter au prix d'un accroissement de ses connaissances, est répandue, mais elle ne fait pas l'unanimité. A la suite de Gaston Bachelard, certains considèrent l'obstacle non pas comme une difficulté liée à un défaut de connaissances, mais comme une représentation préalable de l'apprenant, une représentation qui, parce qu'elle s'est, pendant tout un temps, avérée satisfaisante dans un contexte particulier ou dans des contextes divers, empêche l'avènement d'une autre représentation, offrant plus de garanties scientifiques. Je ne propose pas ici de choisir entre ces deux acceptions du terme « obstacle », mais plutôt de les amalgamer. Il ne me paraît pas impossible, en effet, de définir l'obstacle comme une difficulté rencontrée par celui qui doit effectuer la tâche, soit par manque de connaissances, soit à cause d'un état de ses connaissances en discordance avec les savoirs scientifiquement garantis — ou, tout bonnement, en discordance avec les savoirs sur lesquels quelque détenteur d'un pouvoir institutionnel souhaite qu'il y ait un accord.

Par exemple, si le professeur demande de comparer les caractéristiques de différents personnages romanesques, la difficulté de la tâche peut tenir au fait que les élèves ne savent pas ce qu'il convient d'entendre par « comparer » et par « caractéristiques » ; elle peut également tenir au fait que leur représentation du travail de comparaison ou leur représentation de la caractérisation d'un personnage diffère des représentations du professeur. Ces représentations sont d'ailleurs elles-mêmes plus ou moins conformes aux conceptions scientifiques de la comparaison et de la caractérisation... si

²² Je songe, bien sûr, aux nouvelles technologies de l'information et de la communication qui donnent aux enfants et aux adolescents un fallacieux sentiment de puissance : leur capacité d'obtenir immédiatement de l'ordinateur ce qu'ils lui demandent les aveugle sur la qualité de cette demande, sur celle de ce qu'ils obtiennent en réaction à cette dernière et sur les problèmes inhérents à l'utilisation de ce qu'ils ont obtenu.

tant est que l'on puisse parler d'un consensus des spécialistes sur ce que recouvrent l'un et l'autre de ces mots.

A l'obstacle, entendu comme je viens de le dire, correspond l'objectif d'apprentissage. On ne peut se satisfaire d'une représentation simpliste de cet objectif. Ce n'est pas seulement l'appropriation d'un savoir ou d'un ensemble de savoirs nouveau(x), mais la possibilité de surmonter l'obstacle grâce à ce(s) savoir(s). Autrement dit, ce sont les connaissances nouvelles mises en mémoire de telle sorte qu'elles pourront, non seulement être *utilisées* immédiatement pour effectuer la tâche, mais encore mobilisées plus tard pour effectuer une tâche analogue.

Par exemple : je me dis que la comparaison des caractéristiques de personnages romanesques constitue probablement un obstacle pour mes élèves ; pensant cela, je procède de la manière suivante : d'abord l'exposé d'un savoir théorique sur la comparaison, ensuite l'exposé d'un savoir théorique sur la caractérisation, enfin l'injonction de comparer les caractéristiques des personnages dans tel récit ou fragment de récit fictionnel. Dans l'hypothèse favorable où les élèves auraient intégré les savoirs en question à leurs acquis, dans l'hypothèse où ces savoirs seraient bien devenus des connaissances, il n'est pas sûr du tout que, de ces connaissances-là, ils feront quelque chose pour résoudre le problème que je leur pose, a fortiori un problème du même genre qui se poserait ultérieurement. Il est même à craindre que ces connaissances-là demeurent inertes.

Les spécialistes de l'apprentissage s'accordent aujourd'hui à reconnaître que la manière dont l'apprenant entre en contact avec le savoir a une influence capitale sur l'usage qu'il en fait. Cela étant, je n'irai quand même pas jusqu'à dire que l'objectif d'apprentissage doit comprendre le mode d'emploi des connaissances nouvelles, parce que cette expression, « mode d'emploi », désigne généralement une procédure rigide, alors qu'il convient de donner aux utilisateurs des connaissances la plus grande marge de manœuvre possible, mais je dirai que cet objectif doit rencontrer la question de l'« opérationnalisation » des savoirs. Un savoir opératoire, c'est un savoir-outil, un savoir que l'on s'approprie pour résoudre un problème. Et la meilleure façon de donner aux élèves le sentiment d'avoir affaire à des savoirs opératoires, c'est de créer, en réfléchissant bien à l'obstacle, le *besoin* de ces savoirs-là. L'élève a besoin de savoir ce qu'il convient d'entendre par comparaison et par caractérisation, parce qu'il lui est demandé de comparer les caractéristiques de divers personnages, et cela lui est demandé parce que ce travail de comparaison est l'une des composantes (facultatifs) de la présentation d'un livre en classe, parce qu'il lui sera demandé de présenter un livre à ses condisciples.

Dans l'ensemble des professeurs qui privilégient les « méthodes actives », qui estiment que l'exposition des savoirs doit céder le pas aux pratiques de communication mettant en jeu ces savoirs, en est-il beaucoup qui effectuent une analyse sérieuse des tâches en termes d'objectifs-obstacles ? Je ne puis le dire en me fondant sur une enquête fiable. Ce que je puis affirmer, en revanche, c'est qu'une telle analyse n'est pas une sinécure. Et je l'affirme en songeant, entre autres, aux difficultés généralement éprouvées par les membres des groupes de travail que j'ai animés, pendant plusieurs années, pour cerner des objectifs-obstacles. Ces groupes étaient chargés de produire des dossiers pédagogiques concernant les récits de fiction et j'ai souvent constaté que les participants, qui ne peinaient guère à produire, sur ces récits, un commentaire général, ni à rédiger des questions sur un extrait qu'ils estimaient intéressant, étaient embarrassés lorsque je leur demandais de préciser les objectifs-obstacles qui avaient présidé au choix de l'extrait comme à celui des questions. Les routines pédagogiques, c'est-à-dire les décisions d'action inspirées par l'habitude, la tradition, la volonté d'utiliser des connaissances fraîchement acquises sur les textes et sur la lecture, ou encore par le souci *excessif* de l'implication des élèves, faisaient souvent barrage à une réflexion sur les objectifs-obstacles, sur les progrès cognitifs envisagés et les difficultés à vaincre pour réaliser ces progrès.

J'en termine avec cette question en précisant que les objectifs-obstacles que parvient à cerner le professeur préparant une tâche-problème sont toujours *hypothétiques*. Je veux dire par là que l'enseignant de français ne peut pour ainsi dire jamais avoir la certitude que les obstacles qu'il prévoit seront des obstacles *réels* pour *chacun* des apprenants, avoir la certitude, autrement dit, que chacun des apprenants devra réaliser le progrès cognitif et/ou socio-affectif nécessaire au franchissement de l'obstacle. Comment savoir si tel élève, issu de telle classe ou de telle école, se représente comme je le souhaite le travail de comparaison et s'il entend le terme « caractérisation » comme je l'entends moi-même ? Comment savoir si tel élève dispose de la compétence nécessaire pour accomplir telle tâche (ou telle partie de tâche) que je *ne* considère *pas* comme une tâche-problème et que je *n'ai* donc *pas* préalablement analysée en termes d'objectifs-obstacles ?

Il faut en convenir : la pédagogie traditionnelle, organisée compte tenu d'un certain ordre des savoirs, selon l'ordre chronologique de l'histoire littéraire, entre autres, donnait au professeur une plus grande impression de sécurité. Le programme — ou la tradition propre à tel établissement — opérerait une division de la matière ; il y avait donc la matière « vue » et la matière « à voir ». Mais y a-t-il lieu de regretter cette sécurité-là ? N'est-ce pas payer beaucoup trop cher l'assurance d'aborder une matière neuve que la payer au prix de l'oubli de l'opérationnalisation des savoirs ? Par ailleurs, depuis plusieurs années, les textes officiels ne conviennent-ils pas les professeurs à centrer l'action pédagogique sur l'apprenant ? Est-ce la centrer sur lui que procéder de matière vue en matière non vue ? Peut-on assimiler matière vue et savoir appris, matière vue et connaissance, matière vue et compétence ?

4.3.3. Elle permet le transfert des ressources

A la résolution du problème imposé doit correspondre un progrès cognitif qu'on ne peut, je le répète, résumer à l'acquisition de connaissances nouvelles de type déclaratif. En effectuant la tâche, l'élève apprend comment faire pour résoudre un problème analogue. Il doit prendre conscience de la procédure utilisée, en évaluer les résultats et, si ces derniers sont satisfaisants, mémoriser une (ou des) stratégie(s) de résolution réutilisable(s.) Je disais un peu plus haut que l'important n'était pas la résolution en elle-même; l'important, c'est la trace mnémorique des opérations que l'on peut accomplir pour trouver une solution à un problème du même type.

Il est donc capital que le concepteur de la tâche-problème se demande si la (ou les) procédure(s) de résolution est (sont) susceptible(s) de transfert, si la manière de s'acquitter de la tâche est telle que l'apprenant puisse augurer de problèmes analogues, qu'il devra éventuellement résoudre tout seul, soit en contexte scolaire, soit dans une situation extrascolaire.

S'agissant ainsi de ces petites tâches-problèmes que suscitent certaines questions de compréhension en lecture, il m'arrive souvent de faire remarquer à mes étudiants qu'ils ne sont pas, à mon estime, suffisamment sensibles au caractère « exportable » des questions qu'ils posent, au caractère réutilisable des procédures de réponse qu'ils conseillent ou qu'ils font découvrir. De manière beaucoup plus générale, je crois pouvoir dire que le questionnement dont un texte choisi fait l'objet répond plus au souci du professeur d'assurer une compréhension commune, calquée sur la sienne (qui peut être d'excellente qualité, je n'en doute pas), qu'à la volonté de rendre les élèves conscients du fait qu'en répondant à ses questions, ils apprennent à questionner eux-mêmes des textes analogues.

De ce que le souci d'un accord sur ce qu'il convient de comprendre l'emporte sur la volonté d'autonomiser les élèves dans une démarche de compréhension, je trouve la preuve dans les cahiers. Ce qui y figure le plus souvent, c'est, dans une forme qui, parfois, défie toute relecture à long terme, l'énoncé de réponses, dont, pour le dire un peu brutalement, personne n'aura plus jamais rien à faire. On consigne dans le cahier la trace d'une compréhension en lecture au lieu d'y enregistrer ce qui devrait faciliter ou améliorer des lectures à venir.

Maints spécialistes des compétences ont attiré l'attention sur le fait que les possibilités de mobilisation d'une compétence sont liées à la conscience du sujet de se retrouver dans une situation problématique semblable — ou apparentée — à celle dans laquelle il a acquis cette compétence-là. A défaut de cette conscience, la compétence n'est pas actualisée, les connaissances qu'elle implique, pas mises en oeuvre. On comprend dès lors combien il est important que le professeur, concepteur de tâches-problèmes par le truchement desquelles s'acquerront, progressivement, les compétences, mette en lumière les situations problématiques analogues, celles qui ont trait aux activités scolaires et celles qui ont trait aux pratiques sociales de référence.

S'agissant de la formation littéraire, l'une des plus importantes conséquences de la redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences est, à mon avis, d'attirer l'attention des enseignants — focalisée, au niveau du secondaire supérieur, sur une organisation généralement chronologique des savoirs²³ — sur les ressources nécessaires à l'accomplissement des tâches, à la résolution des difficultés qu'elles comportent.

« On s'en est toujours soucié », proclameront d'aucuns, quitte à perdre de leur assurance quand ils découvrent les difficultés de l'analyse d'une tâche et celles de la mise au point d'un dispositif d'apprentissage susceptible de rendre les élèves capables d'effectuer cette tâche. Sous le prétexte de préserver la liberté d'agir individuelle ou sous celui — que j'ai souvent entendu et toujours trouvé incongru dans la discussion — de sauvegarder le patrimoine culturel²⁴, je pense que beaucoup de maîtres refuseraient un modèle de dispositif d'apprentissage comme celui-ci :

Tâche que les élèves devront effectuer seuls	→	Analyse de la tâche = Détermination des obstacles-objectifs			→	Prospection des possibilités de réinvestissement des acquis	
Détermination d'une ou plusieurs tâche(s)-problème(s) analogue(s) ↓ Réalisation et évaluation formative		Objectif d'apprentissage spécifique 1 ↓ Activités d'appropriation ou d'intégration des savoirs et savoir-faire	Objectif d'apprentissage spécifique 2 ↓ Activités d'appropriation ou d'intégration des savoirs et savoir-faire	Objectif d'apprentissage spécifique 3 ↓ Activités d'appropriation ou d'intégration des savoirs et savoir-faire		Situation 1	Situation 2
	←						

4.4. Les familles de tâches

Revenons une fois de plus à notre définition de la compétence. Cette dernière est d'abord présentée comme une « capacité de faire face à *certaines* situations ». Le déterminant ne précise pas que ces dernières présenteront plus de ressemblances que de différences, ou l'inverse. Ou encore qu'elles seront toutes semblables ou toutes différentes : se retrouver toujours dans la *même* situation, c'est affronter « certaines situations » ; par ailleurs, faire face à *deux* situations en tout point distinctes,

²³ Au secondaire inférieur, c'est une organisation par classes (genres) de textes qui tend à prévaloir en Communauté française de Belgique, et je suis porté à penser que, selon cette organisation, la spécificité des œuvres littéraires n'est pas suffisamment prise en considération. A l'école primaire, à de rarissimes exceptions près, on ne trouve pas de trace d'un projet de formation littéraire. Si on y lit des écrits relevant de la littérature de jeunesse, c'est, la plupart du temps, sans se soucier le moins du monde de littérarité et sans perspective d'un progrès dans la façon de les lire. Soit dit en passant, le mot même de littérature brille par son absence dans le référentiel *Socles de compétences*, destiné à l'enseignement primaire et aux deux premières années du secondaire : difficile de penser ce qui n'est même pas nommé ! Sur cette question, cf. Dumortier & Dispy (2008a et b).

²⁴ Comme si les objectifs culturels étaient incompatibles avec l'approche par les compétences ! Comme si le souci des moyens les plus propices à l'appropriation des savoirs ne pouvait aller de pair avec celui de la valeur de ces savoirs ! Cela dit, je reconnais sans me faire prier que ces moyens sont chez certains enseignants une préoccupation telle qu'ils ne s'occupent plus du tout de la valeur relative de ce qu'ils mettent à portée d'entendement des élèves ou de ce qu'ils les rendent capables de faire.

c'est également affronter « certaines situations ». Le bon sens incline toutefois à concevoir qu'une compétence permet d'effectuer, d'affronter de *nombreuses situations différentes* mais *apparentées*, ce que confirme la suite de la définition : une compétence est une capacité de mobiliser des connaissances permettant d'accomplir des tâches, de se tirer d'affaire dans des situations *de la même famille*.

Dès lors, surgissent des questions embarrassantes : quelles sont les caractéristiques d'une tâche ou d'une situation qui l'*apparentent* à tel ensemble de tâches ou de situations, et qui donc la distinguent des tâches et des situations appartenant à tel autre ensemble ? Concrétisons cela. Est-ce que toutes les tâches scolaires, toutes les situations extrascolaires de lecture d'une œuvre littéraire, par exemple, font partie d'un même ensemble auquel correspond une seule compétence ? Autrement dit, est-ce que le fait d'avoir à comprendre un message écrit élaboré à l'aide du code linguistique et reconnu comme littéraire²⁵ est une condition nécessaire et suffisante pour que le lecteur mobilise exactement les mêmes ressources, pour qu'il mette en œuvre exactement les mêmes structures de connaissances²⁶ déclaratives et procédurales, les mêmes attitudes ? Est-ce que j'exerce la *même* compétence quand je lis, le soir, avant de m'endormir, quelques pages de Montaigne et quelques pages de Simenon ? Est-ce que l'enfant exerce la *même* compétence lorsqu'il lit *Harry Potter* dans le cadre de ses loisirs et un volume de la même saga dans le cadre de son travail scolaire ? Est-ce que l'adolescent exerce la même compétence lorsqu'il étudie, en classe, un poème de Hugo et une nouvelle de Maupassant ? Il est incontestable que dans les situations extrascolaires comme au cours de la réalisation des tâches scolaires que je viens d'évoquer le lecteur active un certain nombre de connaissances identiques (celles qui permettent le traitement des signes graphiques, au premier chef). Mais il me paraît tout aussi incontestable que, dans chaque cas, il active un certain nombre de connaissances qui demeurent en sommeil dans les autres.

Ce n'est donc pas en apprenant à lire telle chose de telle manière dans le contexte scolaire que l'élève développera nécessairement les compétences de lecture requises par telle ou telle situation dans un contexte extrascolaire. Ce n'est pas non plus en développant, en classe, la compétence de lire telle sorte d'œuvres littéraires que l'élève acquerra celle de lire, comme il convient à l'école, des œuvres d'un genre tout autre. C'est la didactique des langues étrangères qui a répandu la conception d'un quatuor de compétences (parfois dites macro-compétences) : savoir lire, écrire, parler, écouter. Je constate avec regret et reconnais avec humilité que, dans ces quatre domaines, je suis très inégalement apte à comprendre ou à produire des messages. Mon aptitude relative dépend, notamment, de variables comme mon rapport à la matière du message, à sa nature, à sa forme, à l'énonciateur ou au destinataire. Cela étant, dois-je dire que mes compétences de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute sont fluctuantes ou que, dans chacun de ces secteurs de la communication, j'ai acquis certaines compétences mais que d'autres me font encore défaut ?

Si l'on tient pour statistiquement négligeables les manifestations de la compréhension en lecture d'une œuvre littéraire²⁷ par mimiques, gestes, déplacements ou autres variétés de comportements, on conviendra qu'il est deux moyens de signifier qu'on a compris ce qu'on a lu. On peut le signifier oralement, on peut le signifier par écrit, dans un cas comme dans l'autre via de très diverses performances. Quelques exemples : 1°) en faisant état, oralement, en public, d'un jugement de goût fondé en raison (j'aime vs je n'aime pas ce roman parce que...) ou d'un jugement de valeur argu-

²⁵ Pour ne pas compliquer les choses, faisons comme si cette reconnaissance n'était pas problématique.

²⁶ J'emploie ce terme, de préférence à « savoirs », car ce que l'individu compétent mobilise, ce sont des savoirs et des savoir-faire qu'il s'est appropriés. Le mot « connaissance » désigne assez couramment une construction mentale résultant d'un travail d'appropriation. Pour le dire au moyen d'une formule qui vaut ce qu'elle vaut : les savoirs sont hors de la tête de l'apprenant et les connaissances, dans sa tête.

²⁷ Par « compréhension en lecture », je désigne une opération de l'esprit complexe consistant à produire un modèle mental de ce que le texte donne à connaître, à saisir l'intention de l'auteur et à réagir, intellectuellement et affectivement, à la fois à ce modèle et à l'écrit qui le donne à connaître (Dumortier, 2001 : 15-20).

menté (on peut apprécier cette oeuvre parce que...), 3°) en présentant, oralement toujours, un livre dans le but d'inciter l'auditoire concerné à le lire ou, au contraire, de manière à l'en dissuader, 4°) en comparant, par écrit, deux œuvres littéraires afin de mettre en évidence leurs attraits respectifs pour un public donné, 5°) en énonçant, oralement ou par écrit, des réponses à des questions portant sur un spécimen d'une certaine variété d'œuvres, 6°) en posant de telles questions, 7°) en interviewant un écrivain qui vient parler de son œuvre en classe, 8°) en écrivant un pastiche ou une parodie, 9°) en rédigeant la critique d'un spectacle théâtral, 10°) en proposant, à partir d'un texte de théâtre, des indications de mise en scène, 11°) en disant un poème, 12°) en jouant une scène, etc.

Est-ce qu'à ces modalités orales ou écrites de la manifestation de la compréhension d'une œuvre littéraire correspondent autant de compétences, autrement dit, s'agit-il bien là de familles de tâches ou de familles de situations scolaires dans lesquelles les élèves doivent effectuer une tâche ? On n'est vraiment pas porté à l'affirmer si l'on songe, par exemple, à la diversité des problèmes — à la diversité des savoirs à acquérir pour les résoudre — inhérents, par exemple, à la compréhension d'une œuvre ancienne et d'une œuvre contemporaine, fussent-elles apparentées au même genre, telles l'*Antigone* de Sophocle et celle d'Anouilh²⁸, ou encore si l'on songe à la diversité des problèmes et des savoirs liés à la compréhension de deux œuvres anciennes ou contemporaines apparentées au même genre mais aussi différentes que *Poèmes saturniens* et *Illuminations*, que *Mémoires d'Hadrien* et *Le voyeur*, que *Les mains sales* et *La cantatrice chauve* ?

Pour cerner des compétences, il faut croiser deux catégories de variables dont les valeurs particulières influencent la compréhension d'une œuvre littéraire et la manifestation de cette compréhension en contexte pédagogique : celles qui concernent l'œuvre elle-même et celles qui concernent le contexte dans lequel tâche est imposée et accomplie.

La catégorie des variables concernant l'œuvre elle-même (ou le « morceau choisi ») se compose, notamment, des suivantes :

- ❑ la nature de l'oeuvre (un véritable texte, c'est-à-dire une suite de phrases connectées susceptible d'être reçue comme un tout cohérent ou un hybride sémiotique où interviennent le code linguistique et un ou des codes non linguistiques²⁹),
- ❑ le public destinataire, qui peut être plus ou moins différent de l'ensemble des élèves auxquels on demande de manifester leur compréhension,
- ❑ le domaine de la réalité ou le monde fictionnel que l'œuvre donne à connaître,
- ❑ la variété de la langue, qui peut être plus ou moins différente du français écrit ou oral familier aux élèves, qui peut être également estimé par eux plus ou moins approprié à une œuvre littéraire³⁰,
- ❑ la longueur de l'oeuvre,
- ❑ sa densité en informations, mesurée dans l'absolu, c'est-à-dire à l'aune du taux de redondance,
- ❑ l'intention ou les intentions qu'il manifeste ou dissimule : procurer un plaisir esthétique, certes, mais aussi, peut-être, persuader, informer,
- ❑ sa structure dominante (narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale)³¹,

²⁸ Ce « grand classique » de la comparaison, qu'à peu près tous les ans, l'un ou l'autre maître de stage impose à quelque étudiant me permet chaque fois de constater que des professeurs de français, chevronnés ou débutants, réduisent l'écart entre le public destinataire (celui de Sophocle, bien entendu) et le public réel en faisant lire l'oeuvre ancienne à travers le prisme de l'œuvre moderne : le sens de l'affrontement entre Créon et Antigone, pour l'Athénien du V^e siècle A.C.N., est (délibérément ?) ignoré pour mettre en évidence un contraste d'ordre psychologique entre les personnages de Sophocle et ceux d'Anouilh. Incontestablement, aux yeux des élèves, la tragédie antique acquiert ainsi une certaine familiarité. Incontestablement, ainsi envisagée, elle perd de sa vertu de confronter les adolescents à la différence de l'Autre et de leur faire chercher, par-delà cette différence, l'humanité commune.

²⁹ Je songe aux albums, qui peuvent être de remarquables œuvres d'art.

³⁰ On sait combien certains élèves, généralement faibles lecteurs,

³¹ Etant entendu que la plupart des textes sont des *entrelacs* de séquences de types divers (Adam, 2005).

- sa forme (c'est-à-dire l'ensemble des choix par lesquels l'auteur sélectionne son public destinataire, rend sensible l'intention, perceptible la structure, choix auxquels s'ajoutent les particularités stylistiques de l'auteur de l'écrit).

La catégorie des variables relevant du contexte comprend, entre autres de moindre importance, les suivantes :

- le temps disponible pour comprendre et pour manifester la compréhension,
- l'aide disponible pour ce faire,
- les caractéristiques de la lecture attendue de l'élève,
- les formes dans lesquelles ce dernier doit manifester la compréhension,
- le(s) destinataire(s) de cette manifestation : l'enseignant, les condisciples, d'autres personnes.

Ce sont les valeurs récurrentes de ces variables qui permettent de dire que deux, trois, dix, cent... pratiques de lecture (scolaires) sont apparentées, qu'elles appartiennent à la même famille de situations ou de tâches de lecture.

A chacune de ces familles correspond une compétence, une virtualité de mobiliser les ressources nécessaires à l'accomplissement de la double activité de compréhension et de manifestation de la compréhension. Quelles sont ces ressources, pour ce qui nous concerne ?

- l'habitus culturel — ou les habitudes culturelles — de l'élève, qui détermine(nt) son rapport à l'institution scolaire, à la discipline « français », à la littérature, à tel ou tel genre d'écrits littéraires,
- ses connaissances linguistiques *lato sensu*, au nombre desquelles on peut distinguer 1°) sa connaissance des correspondances phono-graphologiques, 2°) ses connaissances lexicales, 3°) ses connaissances syntaxiques, 4°) ses connaissances des structures de textes, 5°) ses connaissances pragmatiques,
- ses connaissances du domaine dont traite l'écrit : de l'avis unanime des spécialistes de la compréhension, elles ont une importance considérable. Très divers sont les univers fictionnels ou les aspects du monde réel donnés à connaître avec une intention artistique : le sentiment qu'éprouve le lecteur de se trouver en terrain connu ou inconnu, balisé ou non balisé, a une influence considérable sur la compréhension.
- ses connaissances des conventions ou des codes additionnels intervenant dans l'élaboration de l'écrit (ainsi, dans certains textes littéraires, l'emploi de l'italique),
- ses connaissances relatives à la tâche de compréhension et à la tâche de manifestation de la compréhension,
- ses structures affectives, par quoi je désigne, en ordre principal, l'image qu'il a de lui-même en tant que lecteur (scripteur, parleur) et son intérêt pour le domaine dont traite l'écrit,
- ses ressources métacognitives, autrement dit 1°) ce qui lui permet de prendre conscience de ce qu'il fait pour comprendre et de contrôler le processus de compréhension, 2°) ce qui lui permet de prendre conscience de ce qu'il fait pour manifester sa compréhension et pour contrôler le processus de cette manifestation.

Ces énumérations des variables d'une pratique de lecture littéraire et des ressources impliquées par une compétence de pratiquer cette sorte de lecture donnent un aperçu de la réflexion que les enseignants qui se plaignent du manque de « savoir-lire » de leurs élèves devraient consentir s'ils veulent aider leurs élèves, étayer leur apprentissage avant d'en évaluer les résultats.

□

CONCLUSION

Le principal bénéfice de la *révolution* pédagogique consistant à soumettre l'enseignement et l'apprentissage à une logique de compétences est d'*instituer* en objets d'attention *prioritaires* pour les professeurs les tâches qu'ils imposent à leurs élèves.

J'insiste sur « révolution ». Par prudence, on parle parfois de réforme et il m'est arrivé d'être prudent. Mais c'est bien de révolution qu'il s'agit. Il s'agit d'un changement radical de régime. Il s'agit de penser comme *moyens* les connaissances que l'on envisageait comme *fins*, et d'agir en conséquence. C'est un bouleversement que le passage de la question : « Que faut-il enseigner ? » à la question : « Quels dispositifs d'apprentissage faut-il mettre en place pour que les élèves aient les meilleures *chances* de s'approprier les ressources leur permettant de s'acquitter, à notre satisfaction, mais en toute autonomie, des tâches par le truchement desquelles nous certifions que l'entreprise de formation a réussi ? »

J'insiste également sur « prioritaire » : la certification ne doit pas être une obsession exclusive, d'autant moins que les *conditions* dans lesquelles nous certifions généralement permettent seulement de nous faire une idée *très* pauvre des acquis. D'ailleurs, tous les résultats d'une formation ne sont pas évaluables et, autant que possible, il faut, à mon avis, endiguer ce courant d'utilitarisme et de mercantilisme qui porte la plupart des adolescents à *ne* s'intéresser *qu'*à ce qui leur assure un parcours scolaire sans heurt, le *satisfecit*, la moyenne — devenue, dans le cercle familial, monnaie d'échange contre toutes sortes de libertés. Reste que tout professeur *attend* de ses élèves qu'ils parviennent à résoudre seuls les problèmes inhérents à différentes tâches et que c'est une affaire d'*éthique* pédagogique élémentaire qu'accorder la priorité aux activités les préparant à résoudre ces problèmes.

Or, tant que la formation littéraire respectera aveuglément une logique de matières, tant que le professeur concevra son cours exclusivement selon l'ordre d'exposition des savoirs dans ses ouvrages de référence, en négligeant, d'une part, la question de la transformation de ces savoirs en connaissances, d'autre part, la question de la structuration de ces connaissances en compétences, il lui sera impossible d'articuler savoirs et compétences, connaissances sur la littérature, d'une part, et, d'autre part, communication sur une expérience de la littérature qui s'enrichit progressivement de ces connaissances-là.

Je m'empresse de dire que toutes les libertés prises avec cet ordre d'exposition n'assurent pas la possibilité de cette articulation, tant s'en faut. En procédant par « coup de cœur », compte tenu de l'actualité, des engouements des élèves... ou des connaissances personnelles engrangées lors des récentes formations pédagogiques, il arrivera que l'enseignant fasse des leçons qui « marchent bien », mais il est douteux qu'il puisse assurer (dans la modeste mesure du possible, bien entendu) le progrès des apprenants. Il est plus douteux encore qu'il puisse évaluer les résultats de l'interaction pédagogique, c'est-à-dire de ce qu'il a (ou n'a pas) fait, lui-même, et de ce qu'ont (ou n'ont pas) fait les élèves pour que les objectifs de la formation soient atteints.

Le succès de la formation littéraire — conditionné par un début rapide, dès l'entrée à l'école — dépend essentiellement de la capacité des professeurs à concevoir des tâches-problèmes, des séquences de tâches-problèmes, un plan de formation longitudinal par séquences de tâches-problèmes *relatives à la communication sur les usages de la littérature* : les usages institués en classe (les variétés de la lecture littéraire scolaire, entre autres) et les pratiques sociales dont ces derniers devraient, en principe, tenir compte.

Mais, pour terminer par quoi j'ai commencé, j'insisterai sur ceci : si, dans la perspective nouvelle créée par la redéfinition des objectifs d'apprentissage en termes de compétences, les savoirs littéraires

res sont à envisager comme les moyens d'accomplir les tâches, celles-ci sont elles-mêmes à envisager comme des moyens de s'appropriier des connaissances et d'acquérir des dispositions permettant de tirer bénéfice du commerce avec la littérature, que ce dernier soit limité au temps de la scolarisation ou qu'il se perpétue au terme de celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- AKOUN, A. & ANSART, P., dir. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Le Robert & Le Seuil.
- BARONI, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Le Seuil.
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M. & DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Le Seuil.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, n° 141.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. & OTTAVI D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- COMPAGNON, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard & Collège de France.
- DENYER, M., FURNEMONT, J., POULAIN, R. & VANLOUBBEEK, G. (2004). *Les compétences : où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles-Paris : Labor & Nathan.
- DOLZ, J. & OLLAGNIER, E., eds. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DUFOUR, P. (2004). *La pensée romanesque du langage*. Paris : Le Seuil.
- DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- DUMORTIER, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DUMORTIER, J.-L. (2006a). *La dentellière et les fils du discours*, dans DUMORTIER, J.-L. & LEBRUN, M. (eds). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DUMORTIER, J.-L. (2006b). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, n°34.
- DUMORTIER, J.-L. (2007). Humanités et enseignement des Lettres, dans DENOZ, J., DORTU, V. & STEINMETZ, R. (eds). *Mosaïque. Hommages à Pierre Somville*. Liège : C.I.P.L.
- DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2008a). Une enquête en dessus de tout soupçon sur les conditions de développement des compétences de lecture d'œuvres littéraires, à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique. *Enjeux*, n°72.
- DUMORTIER, J.-L. & DISPY, M. (2008b). Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique, communication au colloque sur l'*Enseignement de la littérature aux 1^{er} et 2^e degrés* (Lyon, 27-28 novembre 2006), *Repères*, n° 37.
- FINKIELKRAUT, A., dir. (2006). *Ce que peut la littérature*. Paris : Stock & Editions du Panama.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris : Le Seuil.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Le Seuil.
- GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- JOUBE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- LANGLADE, G. & ROUXEL, A. dir. (2004). *Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- MAINGUENEAU, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF.
- MEIRIEU, P. (1993). Objectif-obstacle et situation d'apprentissage, dans HOUSSAYE, J. (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- MENDOZA, A. & DIAZ-PLAJA, A. (2005). De l'enseignement de la littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire. *Repères*, n°32.
- MORIN, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris : Le Seuil.
- PAVEL, T. (2003). *La pensée du roman*. Paris : Gallimard.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage, une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Paris-Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi, comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*. Paris : Hatier.
- TODOROV, T. (1995). *La vie commune*. Paris : Le Seuil.
- TODOROV, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

ARTICLES PERSONNELS UTILISÉS POUR RÉDIGER CES NOTES

1. DUMORTIER, J.- L. (2000). L'organisation du cours de français par séquences de tâches-problèmes et l'exemplification d'épreuves d'évaluation des apprentissages. *Education/ Formation*, n° 257.
2. DUMORTIER, J.- L. (2000). Formation littéraire et compétences de communication. *Enjeux*, n°49.
3. DUMORTIER, J.- L. (2001). Formation des enseignants de français et compétences de communication. *Puzzle*, n°10.
4. DUMORTIER, J.-L. (2003). Sur quoi les professeurs devraient-ils s'accorder pour que convergent leurs efforts lorsqu'ils fabriquent et emploient des outils d'évaluation de compétences en lecture ? *Puzzle*, n°13.
5. DUMORTIER, J.-L. (2006). Compétences de communication, jugement de goût et jugement de valeur. *Informations pédagogiques*, n°59.
6. DUMORTIER, J.-L. (2008). Le sadique, l'imbécile et la guichetière. *Argos*, n°43.
7. DUMORTIER, J.-L. (À paraître 2009). Le rôle de la discipline « français » dans le projet scolaire d'éducation et d'instruction de la communauté française de Belgique.

