ENSEIGNER LA LITTERATURE : REPRESENTATIONS ET QUALITE DE L'ACTE DIDACTIQUE

Ilie MOISUC[*]

Abstract : *This paper aims to sketch a theoretical frame to analyze the relationship between the way in which a teacher represents his own discipline and the quality of his performance as a teacher. Our contribution sits on the interdisciplinary intersection of psychology, didactics and literary theory and is based on the idea that one of the factors that affect the development of the pupils reading ability is the teacher's way of representing his discipline and the it's object, the literature itself. To ignore these representations or not being conscious of their role, may lead to some blockages of the didactic act, altering the quality of the pupils way of relating to the literary text, both in terms of analysis and interpretation.*

Keywords*: representation, teaching, literature.*

Introduction

Le point de départ de ces considérations sur le rapport entre les représentations et la qualité de l'acte didactique se situe dans notre activité d'enseignement universitaire. Au long des années, pendant le séminaire de Théorie de la littérature, nous avons observé une série d'invariants au niveau des réponses fournies par les étudiants aux questions concernant les problèmes générales de la littérature (qu'est-ce que la littérature ?, quelles sont les différences majeures entre les textes littéraires et les textes non littéraires ?, etc.), mais aussi des parcours interprétatifs standardisés, comme si les nouveaux étudiants en Lettres commençaient préalablement munis d'un système d'informations et de compétences qui leur permettent de savoir comment s'y prendre à la littérature. Ce système de connaissances hétérogènes représente ce qu'on appelle d'habitude « la culture littéraire » (Pamfil, 2006 : 19, Crinon, Marin *et alii*, 2006 : 12), le fruit d'une douzaine d'années de confrontation avec le texte littéraire, d'analyses, de commentaires, etc. Malheureusement, ces réponses, quoique souvent similaires, indiquaient parfois des lieux communs trop rigides et assez éloignés de la spécificité fonctionnelle et structurale de la littérature, construits sur des simplifications et des polarisations sans nuances qui, au lieu de familiariser les élèves ou les étudiants avec la spécificité du discours littéraire, transformait la littérature dans un domaine soit trop ennuyant pour s'en occuper, soit accessible seulement aux « initiés », aux passionnés des symboles et des significations « cachées ».

Toutes ces simplifications et toutes ces « idées reçues » s'appuient sur des généralisations abusives qui projettent un ou plusieurs des éléments caractéristiques du discours littéraire (caractère fictionnel, ambigüité, rythmicité, figuralité, etc.) au niveau de l'unicité même si, le plus souvent, ces éléments sont communs à toutes les pratiques discursives qui utilisent le signe linguistique, et/ou à tous les domaines de l'expression artistique.

Comprendre *pourquoi* et *comment* cette vision réductrice prend forme et oriente les compétences et les performances interprétatives des élèves n'est pourtant assez simple parce que cette problématique ne se situe pas à un niveau explicite de la

[*] Université „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi; ilie_moisuc@yahoo.com

BDD-A24535 © 2015 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.25 (2026-09-15 06:18:52 UTC)

pratique didactique, mais au niveau de l'implicite, des préjugés et des sous-entendus. Pendant le gymnase et le lycée, l'étude de la littérature a une valeur « instrumentale », par rapport aux objectifs de l'éducation, situables dans cadre du modèle « communicatif-fonctionnel » (*cf.* Ilie, 2014 : 21). L'étude « analytique » de la littérature (Pamfil, *op. cit.*, 11) n'est pas, dans ces conditions, un but en soi, mais une étape dans le mouvement didactique visant « la réception des textes littéraires et non littéraires », l'une des compétences générales de l'étude la langue et de la littérature au gymnase et au lycée, même si, parfois, on a l'impression que l'école voudrait transformer les *lecteurs* en *petits théoriciens*, capables à manier une terminologie métatextuelle suffisamment touffue pour impressionner les évaluateurs, mais aussi pour évacuer tout *plaisir* que la rencontre avec le texte littéraire puisse fournir.

Malgré la difficulté de circonscrire l'espace d'émergence de ce faisceau de connaissances et de compétences métatextuelles, nous voudrions proposer une piste de recherche bâtie sur une perspective communicative de l'acte didactique. Le point central de cette piste de recherche serait la notion de « représentation » vue comme manière dans laquelle l'un des participants à l'acte de communication « se représente » des éléments divers de l'interaction communicative[1]. Notre hypothèse est que la perspective des élèves sur la littérature et sur l'interprétation du texte littéraire reproduit partiellement, mais aussi substantiellement, la perspective du professeur, perspective dont, le plus souvent, le maître n'est pas conscient, mais qui influence d'une manière considérable l'efficacité et la qualité de l'acte didactique.

L'objectif principal de notre intervention est, donc, l'analyse sommaire de la liaison entre la manière dans laquelle un professeur de langue et littérature (roumaine) conçoit sa propre discipline et les résultats de son activité didactique, surtout au niveau des compétences de lecture et d'interprétation de ses élèves. Cette discussion théorique touchera à quelques points névralgiques de cette liaison, indiquant quelques pièges et quelques lieux vulnérables auxquels tout enseignant responsable devrait prêter attention afin d'éviter des impasses didactiques comme le refus de lire, la lecture mauvaise, la surinterprétation, etc.

La communication didactique : interactions et représentations

Si l'on se situe dans la logique de la « nouvelle communication » dans laquelle « on ne peut pas *ne pas* communiquer, qu'on le veuille ou non » (Watzlawick, Beavin *et alii*, 1972 : 46) et dans laquelle comportement et communication se confondent le plus souvent (*Ibidem* : 16), il va de soi que l'activité didactique implique toutes sortes d'interactions communicatives, dont la description dépasserait les limites de notre démarche. Nous nous bornerons à faire référence au schéma de la communication élaboré par Jean-Blaise Grize dans *Logique naturelle et communications* (Grize, 1996 : 57-70). De ce schéma, nous retiendrons l'importance que l'auteur accorde aux représentations en jeu dans toute interaction communicative et ses observations sur « le postulat des représentations » (*Ibidem* : 63-65). Pour résumer le point de vue de Grize, nous dirons que la communication implique toujours l'élaboration d'une série de représentations qui visent le sujet locuteur, le destinataire et le thème du discours. A ces « représentations élémentaires » (*Ibidem* : 63) s'ajoute une autre série tripartite de

[1] Pour les valeurs épistémologiques de la notion de *représentation*, *cf.* Bernoussi, Florin, 1995 : 71-78 ; pour une discussion générale sur les représentations en éducation, *cf.* Cosmovici, Iacob, coord., 1999 : 264-268.

BDD-A24535 © 2015 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.25 (2026-09-15 06:18:52 UTC)

représentations concernant *la relation* (sujet locuteur-thème, sujet locuteur-destinataire, destinataire-thème).

Ce schéma et ces observations nous semblent très utiles pour toute tentative de description « réaliste » de la communication didactique, même si l'adaptation imposerait quelques nuances liées aux particularités socio-discursives et institutionnelles de l'acte didactique. Pour ce qui nous intéresse, à savoir la relation entre les représentations et la qualité de l'interaction didactique, nous limiterons la discussion au professeur en tant que sujet locuteur et en tant que meneur de jeu.

Nous pouvons ainsi discuter des représentations du professeur sur plusieurs directions : la représentation de l'élève dans la tête du professeur, la représentation de la nature de la relation qui unit l'élève et le professeur, l'image que celui-ci se fait de sa propre discipline, du métier de professeur, ou de sa propre personne, etc. Ce faisceau de représentations fonctionnent comme des réponses implicites (ou préalables) à des questions concernant quatre aspects de la communication didactique :

1. *la représentation du soi* : « Qui suis-je ? », « Quelles sont mes valeurs, mes compétences, mes peurs, mes attentes, mes limites, etc. ? », « Comment suis-je en tant que professeur de roumain ? »;

2. *la représentation du partenaire* : « Quelles sont les valeurs, les compétences, les peurs, les attentes, les limites, etc. de mon (mes) élève(s) ? » ;

3. *la représentation de la relation* (de l'interaction) : « Qu'est-ce qu'enseigner veut dire ? », « Quels sont mes objectifs et mes priorités en tant que professeur ? », « Comment doit-on enseigner le roumain ? » ;

4. *la représentation de l'objet de la communication* : « Qu'est-ce que la littérature ? », « Qu'est-ce que la poésie, le roman, la comédie, etc. ? », « Comment faut-il analyser un poème ? ».

Bornant notre discussion au dernier point, ce ne sont pas les réponses standardisées qu'un enseignant peut donner qui nous intéressent, mais les réponses implicites, dont les professeurs ne sont pas conscients mais qui se traduisent discrètement dans des actions et dans des comportements en classe et, qui, en dernière instance, sont subrepticement transférées dans le comportement des élèves. La représentation de l'objet de la communication étant, dans ce cas, la littérature et/ou le texte littéraire, il faudrait distinguer entre les *connaissances théoriques* sur ces « objets », connaissances facilement formulables en définitions approximatives, et les opinions, les présupposés et les préjugés sur les mêmes « objets », qui forment une sorte de *doxa* métalittéraire où l'on trouve des lieux communs, des idées reçues, des idiosyncrasies et des projections personnelles, organisés comme une « structure de croyances » (Cosmovici, Iacob, coord., *op. cit.* : 264).

Nous l'avons déjà mentionné, cette *doxa* est difficilement décelable et, d'habitude, c'est à ce caractère discret qu'elle puise sa force. Cependant, si l'on cherche à comprendre au moins les mécanismes qui la mettent en marche, on pourrait distinguer deux espaces d'émergence et d'action de ces représentations : l'espace de ce que les théoriciens appellent « l'orientation préalable de la lecture » (Dufays, 1994 : 117) et l'espace d'application des procédés et des procédures d'analyse et d'interprétation.

En ce qui concerne le premier niveau où les représentations du professeur sur la littérature deviennent actives, il faut observer qu'il est lié au mouvement projectif qui caractérise toute activité de lecture et d'interprétation :

> L'activité à travers laquelle le lecteur projette ses préconceptions et ses préjugés sur l'œuvre peut se décliner sur au moins trois registres : celui de *l'encyclopédie* à travers laquelle le lecteur investit l'œuvre d'un contenu cognitif, celui de *la sensibilité* affective

BDD-A24535 © 2015 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.25 (2026-09-15 06:18:52 UTC)

> qui le conditionnera à sélectionner tels mot plutôt que tels autres en faisant porter sur eux son attention et sa rétention mémorielle, et celui de *la synthétisation configuratrice* qui l'amène à projeter sur le texte une forme anticipée de complétude (une *Gestalt*), soit une hypothèse de cohérence d'ensemble et de hiérarchisation des niveaux interprétatifs, rendant compte de l'œuvre saisie comme un tout (Citton, 2007 : 53)[1].

Sur tous ces trois registres, le lecteur active des aspects particuliers de sa représentation sur la littérature au niveau des *hiérarchies personnelles* (auteurs, genres, œuvres, courants, morceaux, etc.) et au niveau de *la pertinence subjective* (*Ibidem* : 49) des aspects à prendre en considération dans la lecture d'un texte littéraire et toutes ces projections que la lecture d'un professeur explicite seront appropriées telles quelles par les élèves.

Quant au deuxième horizon d'émergence des représentations qui nous intéressent, il se situe sur le plan méthodologique de l'analyse et de l'interprétation du texte littéraire et vise les procédures et les protocoles interprétatives auxquelles le lecteur-professeur fait subir les textes à enseigner ; nous pensons autant aux méthodes d'analyse qu'un professeur privilégie (l'analyse stylistique, l'analyse sur les niveaux du texte, l'approche structuraliste ou socio/psychocritique, etc.), qu'aux habitudes herméneutiques générales (découvrir « ce que l'auteur veut dire », « la structure de profondeur du texte », « le sens caché », « la véritable signification », « le symbole qui se cache derrière une image quelconque », etc.), habitudes fondées sur des *à priori* tels que « l'auteur a *une* intention et le but de l'analyse et de la récupérer », « il y a, dans un texte, une structure de surface, superficielle et trompeuse, et une structure de profondeur où se cache la signification véritable du texte, « le texte dit *toujours* autre chose qu'il nous laisse entendre le niveau dénotatif de l'expression », « le texte est tissu de symboles que l'analyse doit traduire », etc.

Même si de tels *à priori* semblent parfois se trouver au niveau du sens commun (*cf.* Compagnon, 1998), une pratique interprétative qui ne prend une distance critique par rapport à eux risque à aliéner la relation des élèves avec les textes, substituant les fins par les moyens ou transformant « la relation critique » dans un algorithme quasi automatique qui ne tient pas compte des particularités des textes concrets, mais en illustrent des aspects trop généraux, ou pulvérise la signification globale du textes dans des « traductions » aléatoires des images-symboles parsemées dans le texte.

Le professeur, en tant qu'autorité qui façonne la compétence lectorale des élèves, avant tout, par le pouvoir de l'exemple, agissant, devant eux comme un lecteur modèle, doit porter une attention spéciale aux mouvements projectifs que sa lecture étale et aux habitudes analytiques parce que les élèves seront tentés de les intérioriser et de les reproduire ensuite.

Prenons, par exemple, le cas d'un professeur qui doit enseigner le poème *Luceafărul* de Mihai Eminescu. La sphère des représentations qu'interviendrons dans sa pratique didactique sera liée à plusieurs aspects dont dépendra la qualité de sa performance devant les élèves. Ces aspects concernent les différents niveaux du système littéraire et le professeur devra les assumer consciemment. Dans ce cas, il devra être conscient de sa représentation par rapport à l'auteur (trop exaltée, trop contestataire, trop impliquée, trop indifférente, etc.), au texte (un chef-d'œuvre toujours surprenant, un texte supralicité, qui a épuisé son potentiel de signifiance, etc.), aux méthodes d'analyse à utiliser (la lecture allégorique, la lecture « éthique », l'approche stylistique, structuraliste, thématique, etc.), mais aussi aux aspects plus généraux tels que la

[1] C'est Yves Citton qui souligne.

BDD-A24535 © 2015 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.25 (2026-09-15 06:18:52 UTC)

spécificité des genres littéraires (très importante vu le mélange générique du poème), les particularités du discours poétique (le rapport dénotatif-connotatif dans l'articulation et le fonctionnement du texte), le rôle des images poétiques et l'attitude que le lecteur devrait prendre par rapport à elles, etc. Ignorer ou utiliser inconsciemment (qui parfois signifie la même chose) ces représentations peut conduire à des blocages dans l'activité didactique au niveau de la qualité de la relation qu'un élève arrive à établir par rapport au poème étudié.

Imaginons-nous, par exemple, que pour notre professeur, lire des poèmes c'est gaspiller le temps, que les textes littéraires ne lui procurent aucun plaisir, et que le poème d'Eminescu n'est qu'un texte à enseigner aux élèves pour qu'ils puissent en discuter en Baccalauréat. Même si ce système de croyances peut outrager l'image idéalisée du professeur de vocation, capable à insuffler à ses élèves le plaisir de la lecture est lié, il est, pourtant, possible et, oserions-nous le dire, souvent rencontré. Il est facile de continuer l'exercice d'imagination pour penser comment le comportement, l'attitude et les actions du professeur traduiraient/trahiraient sa représentation de la littérature et quels comportements et quelles actions cette représentation générait de la part des élèves.

Conclusions

Comme l'admettent les spécialistes en instruction, les représentations sont « un facteur déterminant de l'activité éducative » (Cosmovici, Iacob, coord., *op. cit.* : 264). Pourtant, le niveau discret auquel elles agissent fait qu'on les prend rarement en considération dans les études de méthodique et/ou de didactique.

Le but de nos observations est d'attirer l'attention sur l'importance de cet aspect et d'ouvrir le champ d'une investigation à faire. Cette investigation, à laquelle notre intervention pourrait constituer un cadre théorique préliminaire, devrait offrir des réponses précises à des questions ponctuelles comme : « Comment pourrait-on faire sortir à la lumière les représentations qu'un professeur de roumain se fait à l'égard de sa discipline et à l'égard de la littérature ? » et « Comment pourrait-on améliorer les représentations déficitaires, remplaçant les croyances limitatives ou erronées par des croyances enrichissantes ? ». En ce qui nous concerne, nous voudrions fermer la discussion soulignant deux mots qui nous semblent très importants dans ce contexte : *lucidité* (le consigne antique « connais toi-même ! » doit nourrir les efforts du professeur de devenir de plus en plus conscient de ce qu'il *est* et de ce qu'il *fait* en tant que professeur) et *responsabilité* (le professeur doit se souvenir toujours que les messages qu'il transmet et qui se nourrissent de ses représentations sont des semences qui se transformeront en fruits dans la vie de ses élèves, et que la qualité de ces fruits dépend de la qualité de la semence).

BDD-A24535 © 2015 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.25 (2026-09-15 06:18:52 UTC)

Bibliographie

Bernoussi, M, Florin, A., « La notion de représentation : de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement » en *Enfance*, n° 1/1995, p. 71-87.
Crinon, J., Marin, B. *et alii*, *Enseigner la littérature au cycle 3*, Nathan, Paris, 2006.
Citton, Y., *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, Editions Amsterdam, Paris, 2007.
Compagnon, A., *Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, Paris, 1998.
Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.
Grize, J.-B., *Logique naturelle et communications*, Presses Universitaires de France, Paris, 1996.
Ilie, E., *Didactica limbii şi literaturii*, Editura Polirom, Iaşi, 2014.
Pamfil, A., *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, ediţia III-a, Editura Paralela 45, Piteşti, 2006.
Watzlawick, P., Beavin, J. H. *et alii*, *Une logique de la communication*, Traduit de l'américain par Janine Morche, Seuil, Paris, 1972.

BDD-A24535 © 2015 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.25 (2026-09-15 06:18:52 UTC)