

## LA LITTÉRATURE D'ENFANCE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS. ÉTUDE DE CAS

Petre Gheorghe BARLEA<sup>1</sup>  
Roxana-Magdalena BARLEA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université « Ovidius » Constantza, gbarlea@yahoo.fr

<sup>2</sup>Académie d'Études Économiques Bucarest, roxanabirlea@yahoo.fr

**Résumé :** Nos considérations ont eu comme point de départ la prémisse que le métier d'instituteur est plus difficile que les autres métiers du système éducatif, vu que les immenses disponibilités intellectuelles et affectives des enfants du premier degré (maternelle et cycle élémentaire) ne peuvent être mises en valeur que par une bonne connaissance des mécanismes psycho-intellectuels et biologiques de l'être humain lors de cette étape, celle des grandes découvertes, d'un extraordinaire acquis.

Celui qui dispense un cours de littérature d'enfance n'est pas un professeur quelconque, tout comme le professeur de littérature ou tout autre professeur ne doit pas être un fonctionnaire quelconque. Il est « un formateur de formateurs », influençant directement la formation de nombreuses générations, ce qui impose, d'une part, une bonne connaissance des mécanismes de « la réalité seconde » que recèlent l'œuvre littéraire et, d'autre part, une bonne connaissance de l'univers de l'enfance.

**Mots-clé :** Littérature d'enfance, formation universitaire, interdisciplinarité, curriculum.

1. L'étude de la littérature d'enfance dans les établissements chargés de la formation des enseignants du premier degré a subi certaines transformations lors des deux dernières décennies, en concordance avec les modifications de tout l'enseignement roumain après 1990, qui, à son tour, s'est ressenti des transformations politiques, sociales et économiques de cette période. Pour pouvoir comparer l'ancienne et la nouvelle étape il faut d'abord préciser que la forme d'organisation même de la formation des enseignants est différente lors de ces deux étapes.

Avant 1989, la formation de ces enseignants se faisait dans des lycées – qui correspondaient aux écoles normales. C'était un système désuet, imposé déjà au début du XXe siècle (vers 1901-1903) par la décision d'un des plus grands réformateurs de l'enseignement roumain moderne, à savoir Spiru Haret. À cette époque-là on pensait que pour dispenser des cours aux enfants de la maternelle et/ou aux enfants du primaire un lycée spécialisé, appelé École Normale ou Lycée Pédagogique, suffisait. Il s'agissait d'une formation relevant du réseau des écoles vocationnelles, telles que les lycées de musique, de beaux-arts, sportifs, etc. À la différence du lycée, l'organisation des écoles normales incluait une année d'études supplémentaire, les élèves passant leur baccalauréat après une scolarité de 13 ans (4 années au primaire + 4 années au collège + 5 ans au lycée) contre 12 ans pour les autres lycéens.

Les programmes étaient adaptés de sorte que les élèves acquièrent non seulement la culture générale qui doit être dispensée dans n'importe quel lycée, mais aussi une formation de spécialité. Les connaissances pour les disciplines de culture générale (mathématiques, histoire, géographie, sciences de la nature), réduites au minimum nécessaire, étaient complétées par un nombre de classes consacrées à la didactique de chacune de ces disciplines (adaptées au programme du primaire). Les disciplines de spécialité – la pédagogie, la psychologie, etc. – venaient compléter ce programme.

L'étude de la langue et de la littérature maternelle, par exemple, présentait un programme différent par rapport aux autres types de lycée. Deux années sur cinq étaient dédiées à son étude (en moyenne, 3 heures par semaine); les deux dernières années étaient consacrées à la littérature pour enfants. En dernière année les élèves étudiaient aussi, en raison d'une heure par semaine, la didactique de la littérature pour enfants, à savoir les méthodes en didactique de littérature pour enfants nécessaires à l'école maternelle et au cycle élémentaire. On a dispensé aussi à une certaine époque, en raison d'une ou deux heures par semaine, des cours de littérature universelle lors des dernières années de la scolarité. Par la suite, cette discipline a été dispensée uniquement en terminale pour disparaître définitivement, vu que le programme de ce type de lycée était trop chargé. Par contre, on y étudiait au moins pendant deux ou trois ans la langue maternelle (vocabulaire – grammaire – stylistique)<sup>1</sup>.

C'est une situation qui a duré, avec quelques modifications, presque un siècle. Mais ce qui était précieux et moderne en 1900 ne pouvait plus l'être en 1989 ! Pour de brèves périodes, la formation des instituteurs a été assurée par des études courtes post-baccalauréat (1 à 2 ans) qui ne pouvaient-elles non plus satisfaire aux exigences imposées par les temps modernes.

Il était grand temps d'entreprendre une réforme générale du système éducatif. On a mis six ans (1990-1996) avant d'accepter l'idée que la formation des enseignants du premier degré dans les écoles normales (respectivement par des études courtes post-baccalauréat) ne suffisait plus. Le fait que ces enseignants dispensent des cours à ce niveau ne signifie nullement que leurs problèmes soient moindres. Au contraire ! C'est pourquoi on a fini par accepter, en 1996, l'existence d'établissements d'enseignement supérieur de courte durée (3 ans)<sup>2</sup>. La nouvelle loi de l'enseignement stipulait que pendant ces trois ans l'étudiant pouvait suivre deux filières dans ce sens que sa formation d'instituteur était doublée d'une autre formation (langues vivantes – français/anglais -, éducation physique et sport, musique, beaux-arts). En principe, le raisonnement qui a présidé à cette décision était juste : pour enseigner dans une école maternelle ou dans le primaire les langues étrangères, la musique, le sport, etc., l'instituteur doit avoir suivi une formation spéciale. Nous reprenons notre point de vue, affirmé déjà ci-dessus, selon lequel enseigner n'importe quelle discipline dans une école maternelle ou dans le cycle élémentaire pose plus de problèmes que de le faire dans les autres cycles (laissant de côté les connaissances dispensées) à cause des particularités de réception des enfants de cet âge<sup>3</sup>. Mais vouloir qu'en trois ans l'étudiant devienne un spécialiste dans deux domaines différents – enseignement primaire et, d'autre part, langue vivante, musique, etc. – réduisait de beaucoup l'efficacité de cette formation relevant de l'enseignement supérieur. Autre inconvénient : la même formation préparait aussi bien les enseignants pour l'école maternelle que ceux pour le cycle élémentaire, un nombre réduit d'heures étant réservé à une formation particulière. En fait, trois années d'études supérieures donnaient droit à trois qualifications !

---

présent on discute d'y prévoir des classes de langue roumaine (vocabulaire, orthographe, orthoépée, structures grammaticales et stylistiques) d'autant plus que l'on a constaté que la jeune génération présente des carences dans son expression écrite et orale. La corruption de la langue et l'invasion des barbarismes sont devenues des phénomènes de masse.

<sup>2</sup> La durée des études pour ce type d'établissements était de 3 ans, alors que la durée du premier cycle d'études universitaires était de 4 ou 5 ans. Actuellement, la Roumanie a adhéré au Traité de Bologne et applique le système LMD (3 ans pour la licence, 2 ans pour le master et 3 ans pour le doctorat). Cela ne veut nullement dire que l'ancien cycle de courte durée soit considéré comme « un cycle d'enseignement supérieur à durée normale ».

<sup>3</sup> Entendons-nous bien : les enfants n'ont pas moins de possibilités, ils présentent des formes particulières de réception. Il y a des recherches qui prouvent que vers trois ans l'enfant possède déjà une capacité immense de recevoir des connaissances. Malheureusement, les adultes ne connaissent pas les voies particulières qui permettent la mise en valeur de ces disponibilités de sorte que la famille, le système éducatif, la société ne font que traiter l'enfant comme s'il était un être borné, incapable de saisir un grand nombre de choses et contribuent, chacun à sa façon, à détruire la personnalité de l'enfant, à réduire les ressources intellectuelles immenses qu'il possède déjà à sa naissance.

<sup>1</sup> C'est une remarque importante, vu que l'étude de la grammaire s'arrête à la fin du collège. Les lycées, mêmes la filière littéraire, ne proposaient pas de classes de grammaire suffisantes et présentant de manière systématique cette discipline. À

Les difficultés des débuts, les recherches en matière de curriculum ou de stages pratiques, etc., ainsi que l'anomalie d'avoir deux types de formation – l'école normale et les études supérieures de courte durée – n'ont pas profité à cet enseignement supérieur pédagogique<sup>4</sup>. De toute façon, on avait déjà fait un pas en avant dans le sens de la modernisation. Mais cet enseignement supérieur de courte durée n'a pas beaucoup survécu. Depuis 2005 il a été remplacé par des facultés. Les effets ont été pourtant bénéfiques : a) une nouvelle conception sur la formation des instituteurs est apparue ; b) beaucoup de postes vacants d'enseignants, surtout à la campagne, ont été occupés ; c) le phénomène « d'une double spécialité » est apparu, beaucoup de diplômés des écoles normales complétant leur formation par des études universitaires, choisissant la filière psychopédagogique, ce qui leur confère un haut degré de professionnalisation ; d) au moment où l'enseignement supérieur de courte durée (3 ans) a été remplacé, suite à l'adhésion au traité de Bologne, par un cycle de 3 ans, ces établissements ont été transformés en facultés.

2. Tout ceci constitua le cadre général, formel, institutionnel de la formation des instituteurs. Il y a eu lors de cette période de transformations profondes de nombreuses difficultés à surmonter. Nous nous emploierons à exemplifier ces problèmes pour le cas précis de la littérature pour enfants et jeunes.

Une première correction nécessaire a été exigée au niveau des objectifs généraux et spécifiques. Il fallait tout d'abord réviser la formulation trop générale de ces objectifs, trop souvent exprimés dans la langue de bois des documents officiels ; de plus, l'enseignement était presque exclusivement orienté vers la réception des valeurs culturelles nationales, négligeant les valeurs culturelles universelles. Un document approuvé par le Ministère de l'Éducation continue aujourd'hui encore d'exister sous cette forme :

*„L'étude de la littérature d'enfants contribue à la formation d'une personnalité autonome des élèves, capable de discernement, pourvue d'esprit critique, apte à argumenter ses propres choix, douée de sensibilité esthétique, ayant la conscience de sa propre identité culturelle et manifestant de l'intérêt pour la variété des formes d'expression artistique”<sup>5</sup>.*

Défini de la sorte, le rôle de la littérature d'enfance se superpose sur celui de nombreuses autres disciplines. « Discernement », « esprit critique », « capacité d'argumenter ses propres choix » sont des qualités que l'on forme par l'intermédiaire de n'importe quelle autre discipline tout aussi bien que par l'étude de la littérature d'enfance. Développer « la conscience de sa propre identité culturelle » est très importante dans les conditions de l'édification de la Communauté Européenne. Mais, pour les mêmes raisons, la communication interculturelle, la connaissance des valeurs de l'Autre pour qu'elles puissent être respectées dans la même mesure que l'on prétend le respect de nos propres valeurs, bref, la formation d'une conscience de l'altérité constitue un objectif général tout aussi important dans la projection de la littérature d'enfance comme discipline faisant partie du programme de formation des instituteurs.

En fait, la projection de l'étude de « la littérature pour enfants et jeunes », composante d'un curriculum obligatoire dans la formation initiale des instituteurs, respecte le schéma ci-dessous :

#### A. Compétences générales

- B. Valeurs et attitudes intégrées dans les objectifs généraux proposés
- C. Compétences spécifiques
- D. Contenus conséquents à la formation de ces compétences
- E. Indications sur les textes supports exigés par les contenus du programme
- F. Indications méthodologiques concernant l'approche de ces textes
- G. Bibliographie thématique

A. Nous avons éliminé une des trois composantes générales présentes dans les vieux programmes (« Utilisation correcte et appropriée de la langue maternelle dans différentes situations de communication ») parce que propre à une autre discipline, « Langue et littérature maternelle » ; en effet, elle constitue une condition préalable, *sine qua non*, de l'approche de la littérature d'enfance et non un but. Nous avons retenu les deux autres composantes, en modifiant/complétant la dernière.

1. Employer les modalités d'analyse thématique, structurale et stylistique dans la réception des différents textes, littéraires ou non, destinés aux enfants ;
2. Argumenter oralement et par écrit des opinions dans différentes situations de communication, à partir de situations concrètes présentées dans la littérature d'enfance.

B. Restent valables les soi-disant « valeurs et attitudes » qui résultent des compétences générales formulées dans ces programmes.

- a) Cultiver l'intérêt pour la lecture, le plaisir de lire et le sens esthétique dans le domaine de la littérature d'enfance ;
- b) Stimuler la réflexion autonome, la pensée réflexive et critique par rapport aux différents messages reçus ;
- c) Former des représentations culturelles sur l'univers de la littérature d'enfance ;
- d) Cultiver une attitude positive envers la communication et consolider la confiance dans ses propres capacités de communication ;
- e) Développement de l'intérêt pour la communication interculturelle.

C et D) Nous allons voir ci-dessous le diagramme des compétences spécifiques et des contenus de la discipline « Littérature d'enfance » (LDE) dans la version rendu publique par le Ministère de l'Éducation.

1. Emploi des instruments d'analyse thématique, structurale et stylistique dans la réception de différents textes, littéraires ou non.

<sup>4</sup> Pour des raisons subjectives que nous préférons ne pas discuter ici, les écoles normales ont continué d'exister, sous leur forme traditionnelle ou sous une forme nouvelle, par la création de filières de type « bibliothéconomie », « éducateur pour les activités culturelles » organisées dans le cadre des « lycées vocationnels ». Les défenseurs acharnés des écoles normales (en principe, les enseignants et les provideurs de ces écoles, qui ne voulaient pas se voir priver de leurs emplois) invoquaient comme argument essentiel la tradition. Certes, les traditions doivent être conservées par tous les peuples et dans tous les domaines, mais il ne faut pas au nom de ces valeurs refuser le progrès, continuer, par exemple, de nous habiller et de manger comme au Moyen Age, voyager en voiture à chevaux, etc.

<sup>5</sup> Programme scolaire pour la discipline „Littérature pour enfants”, Ministerul Educației și Cercetării, București, no 5203/25.09.2006, p.1.

Compétences spécifiques	Contenus
1.1. Identifier les particularités de la littérature d'enfance	Le concept de littérature d'enfance La spécificité de la littérature d'enfance Genres et espèces littéraires accessibles aux enfants du primaire (maternelle, cycle élémentaire)
1.2. Reconnaître et analyser les principales composantes d'ordre structurel et langagier propre aux œuvres folkloriques et au folklore des enfants	Création populaire : le folklore littéraire et le folklore littéraire des enfants Espèces de la lyrique populaire (« <i>doina</i> », la berceuses, noëls, etc.) Espèces de l'épique populaire : la ballade, la légende, le conte, l'anecdote Le folklore des enfants (chanson - formule, chanson - récitatif, comptines – ludiques, chansons-jeux, blagues et farces) – présentation générale
1.3. Analyser les principales composantes structurelles, de composition et de langage propres au texte narratif	Le genre épique. Particularités : - la construction du sujet - la composition du texte (incipit, fin, épisodes/séquences narratifs, techniques narratives) - les personnages – types de personnages, modalités de caractérisation du personnage Les espèces du genre épique, accessible aux enfants : la fable, la légende, la ballade, le conte, l'anecdote, le récit, le récit bref, le roman
1.4. Identifier et analyser les principales composantes structurelles et langagières propres au texte dramatique	Le théâtre pour enfants. Particularités : le sujet, la composition, les modalités de caractériser le personnage, le langage des personnages, les didascalies, etc.
1.5. Identifier et analyser les éléments de composition et langagiers dans le texte lyrique	Le genre lyrique. Caractéristiques : le titre, l'incipit, le thème, le leitmotiv, les tropes, éléments de prosodie, etc. Thèmes accessibles aux enfants: - la poésie religieuse - la poésie sur l'enfance - la poésie ayant pour thème la nature et les animaux - la poésie patriotique ou traitant des personnages historiques, etc.

## 2. Argumenter par écrit ou oralement des opinions dans différentes situations de communication

Compétences spécifiques	Contenus
2.1. Soutenir, à force d'arguments, un certain point de vue	La technique de l'argumentation Questions fondamentales et réponses appropriées au contexte communicationnel Le rôle des éléments non-verbaux : le regard, le geste, la mimique, etc.
2.2. Elaborer une argumentation écrite sur un thème donné	Construire le discours argumentatif Rédiger des textes (essais, commentaires, analyses)
2.3. Identifier et mettre en valeur les valences formatives des textes littéraires	L'analyse de textes riches en valeurs instructives et éducatives.

Un tel document<sup>6</sup> prend en compte tout d'abord la formation des enseignants du primaire (maternelle et cycle élémentaire)<sup>7</sup> par l'enseignement secondaire, plus précisément par lycée vocationnel pédagogique, même si, au fond, les compétences retenues en tant qu'objectifs sont les mêmes et, par conséquent, le contenu du programme aurait dû être, en principe, le même. Nous précisons qu'un tel document n'est pas obligatoire pour l'enseignement supérieur. La loi confère aux universités de Roumanie un haut degré d'autonomie de sorte que le contenu de tels programmes peut être modifié partiellement ou totalement, fonction de la conception de ceux qui ont jeté les fondements de cette formation universitaire des instituteurs.

En ce qui nous concerne, nous avons été membre de la première commission ayant mis au point l'aire curriculaire pour l'ancienne formation universitaire courte des enseignants (3 ans) dès sa fondation, commission chargée d'établir donc les matières pouvant contribuer à la formation des instituteurs. À présent, nous nous concentrons exclusivement sur la discipline que nous analysons ici, à savoir la littérature d'enfance.

Pour ce qui est des *compétences spécifiques*, nous avons constaté que l'ancienne et l'éternelle programme (car peu de choses ont changé le long du temps) prend en compte deux axes :

a) *la capacité de communication* (objectif 1 et 3) ; nous avons éliminé de l'analyse présentée ci-dessus, pour les raisons mentionnées, le premier de ces objectifs ; le 3<sup>e</sup> objectif qui reprend, en fait, le premier est devenu le 2<sup>e</sup> dans notre exemplification ;

b) *l'analyse thématique, structurelle et stylistique* des textes appartenant à la littérature d'enfance.

La série d'objectifs qui vise la formation des compétences du point a) peut être enrichie des contenus prévus pour le point 2) – que nous avons laissé de côté, mais qui se retrouve dans l'organisation d'autres matières. Il s'agit d'exercices de langue, de communication en général, qui envisagent des questions lexicales, grammaticales et stylistiques (unités morpho-syntaxiques et lexico-grammaticales, sens dénotatif et connotatif) et jusqu'aux techniques d'argumentation (les

<sup>6</sup> Cf. *supra*, note 5, pp. 1-7. La principale imputation que l'on peut faire à ce programme est qu'il reprend une structure désuète, en vigueur aussi bien en 1970, en 1980 qu'en 2000.

<sup>7</sup> Comme on a pu le comprendre, nous l'espérons, les écoles normales continuent d'exister en Roumanie en tant que lycées vocationnels, même si entre temps on a compris que les véritables enseignants du primaire doivent être formés par des études universitaires. Pour distinguer de ce point de vue les enseignants, le nomenclature des professions comprend des dénominations comme *éducatrice* et *maître d'école* pour les enseignants du primaire (maternelle et cycle élémentaire) issus des écoles normales (lycée), mais aussi *instituteur*, pour désigner les enseignants ayant suivi une formation universitaire courte (3 ans). Actuellement, il existe un diplôme de « professeur des écoles » pour les enseignants ayant suivi une formation universitaire (faculté). L'avantage incontestable de l'existence des écoles normales (lycées) est de permettre aux élèves de suivre par des études universitaires la même filière, ce qui conduit à une formation professionnelle très solide.

techniques du questionnement et des réponses, la technique de la réponse préparée, différentes stratégies d'implication dans un débat, ensuite l'analyse et le commentaire oraux ou écrits, la rédaction et la présentation de synthèses, parallèles, essais, etc.). Tout ceci doit, cependant, se fonder sur des textes littéraires de qualité appartenant à ce que nous appelons « la littérature d'enfance ».

Dans beaucoup de ces textes littéraires le motif du « récit », le motif de « la magie des mots » est, sinon le pivot du texte, du moins un élément important dans sa structure. Parmi les livres roumains construits autour de ce thème il faut mentionner *Les voyages au monde des mots* de Doina Stoichiță ; *Contes du Pays d'Arborado* de Ștefan Mitroi ; *La Ville des nains menteurs* de D. Toma. *L'histoire sans fin*, de Michael Ende est le plus remarquable des livres de la littérature universelle ayant ce même thème. Mais beaucoup d'autres écrivains utilisent le thème du *mot qui édifie*, *le mot créateur*, *le mot qui sauve*, *le mot magique*, etc. Des oppositions mensonge vs. vérité, communication vs. action hostile sont complémentaires au contenu correspondant à l'objectif didactique concentré autour du concept de « communication ». On peut fonder toutes les démonstrations théoriques et les applications pratiques liées à la communication et à l'argumentation sur une analyse des textes qui traitent de manière artistique ce problème. C'est ce que l'on retrouve dans le nouveau programme que nous avons proposé, car dans les anciens programmes on recommandait dans cette série seulement le livre de Michael Ende - ajouté seulement dans la version de 2006 du programme « officiel ». Et même dans cette version les auteurs du « nouveau » programme rangent ce livre dans la section réservée aux objectifs visant les compétences de type b) – il s'agit plus exactement de l'identification des particularités du genre épique et plus précisément du roman.

Nous voilà en venir à l'autre grand objectif, aux autres modifications que nous avons proposées dans notre démarche didactique et managériale.

Comme on peut le constater, la majeure partie du temps réservé à l'étude de la littérature d'enfance est consacré aux analyses thématiques, structurelles et stylistiques. Cette même perspective est utilisée une fois pour les textes folkloriques (segment 1.2.) et encore une fois pour la littérature savante ; on réserve des chapitres à part à chacun des différents genres littéraire, lyrique, épique et dramatique (1.3; 1.4; 1.5.). L'impression générale est que le programme et le manuel de littérature d'enfance reprennent le modèle de la théorie de la littérature, que l'on retrouve au début de chaque cycle d'étude de la littérature nationale ou universelle. La prépondérance de la théorisation est une vieille défaillance du système éducatif roumain et européen en général.

En ce qui nous concerne, nous avons conservé le critère du genre et des espèces dont nous avons réduit l'importance, en faisant une modalité conventionnelle de structurer la matière. Nous avons renoncé à sa double utilisation, intercalant les espèces du folklore littéraire parmi celles de la littérature savante et évitant les exercices et les tâches didactiques tels que : « Montrez que le texte x appartient à l'espèce y du genre z ». D'ailleurs, le chapitre dédié au folklore en son entier a été soumis à une révision complète. Nous sommes partis de l'idée que tout ce qui appartient au « folklore littéraire » ne peut entrer automatiquement dans la sphère de la littérature d'enfance. Dans le programme présenté ci-dessus il existe une délimitation en ce sens (cf. 1.2.), mais dans le sous-chapitre « Espèces de la lyrique populaire » on introduit, par exemple, l'étude de la *doina*, qui ne peut nullement intéresser les enfants. Même si depuis toujours on a considéré que les grands livres du répertoire de la littérature d'enfance étaient les recueils de prose populaire des frères Grimm, de H. Chr. Andersen, etc., on ne peut, selon nous, identifier folklore littéraire et littérature d'enfance. Les légendes de l'Olympe, les légendes, les contes, les ballades populaires de tous des peuples, anciens et modernes, ont été écrits pour des lecteurs de tous les âges ; penser qu'ils sont propres à la pensée primitive est une attitude révolue de nos jours, quand on a prouvé que l'idée d'une « enfance de l'humanité », de « la pensée primitive » est largement fautive.

Par contre, nous avons préféré inclure dans le programme de cette matière des critères conceptuels, strictement thématiques. *La littérature du devenir de l'être humain (Bildungsroman, etc.)* est une approche très féconde dans l'étude de la littérature d'enfance. Les thèmes propres – la quête, l'initiation, la connaissance, l'aventure, le conflit, l'identité – sont, comme nous l'avons montré ailleurs, les termes essentiels de l'enfance, respectivement de la littérature d'enfance. *L'imaginaire* et tout ce qu'il implique (la relation au Réel, les mécanismes du Temps et de l'Espace dans la genèse de l'imaginaire), constitue un autre axe structurel et thématique dans l'approche de la littérature d'enfance<sup>8</sup>. Nous avons déjà mentionné le thème du récit que nous avons discuté en relation avec le thème de la communication, sous ses aspects théoriques et pratiques. Dans notre programme, la valeur du « mot qui édifie » est en relation avec *la créativité*, reliée elle aussi à l'imaginaire. *L'altérité* constitue aussi un pivot de notre analyse, reliée au même problème général de la (in)communication.

Notre tentative de moderniser l'étude de la littérature d'enfance dans le cadre de la formation des instituteurs entend aussi équilibrer le corpus de textes-supports. Nous nous sommes efforcés à actualiser la bibliographie théorique de spécialité (les études de G. Bachelard, G. Durand, J. P. Bronckart, B. Duborgel, R. Causse, J. Michel, M. Corti, J. Burgos, A. Montandon, etc.)<sup>9</sup>. Pour ce qui est des textes littéraires proprement dits, nous avons essayé de garder un équilibre entre le national et l'universel, entre tradition et modernité. Le critère de sélection n'a pas été, certes, la quantité, mais la qualité. Autrement dit, nous avons conservé de la littérature plus ancienne, traditionnelle et nationale, ce qui était valable, significatif pour une certaine culture et civilisation, et nous avons joint à ce corpus, sans partis pris, tout ce qui constitue une littérature authentique pour enfants à l'époque moderne et contemporaine, au niveau national et international. Une telle entreprise a supposé une révision du concept de littérature d'enfance, mais nous ne reprenons cette discussion ici<sup>10</sup>.

Nous avons fait entrer dans la bibliographie générale plusieurs textes roumains, à savoir *L'Encyclopédie des Dragons* de Mircea Cărtărescu, *La prophétie des pierres* de Flavia Bujor (jeune femme auteur installée depuis son enfance en France), *Aventures au bout du monde* de Cosmin Perț, *Teodosie le Petit* de Răzvan Rădulescu, *Contes et histoires mystiques racontés de nouveau* paru dans la Collection « Contes et légendes européens » de Horia Gârbea, Doina Ruști, Liviu Ioan Stoiciu; *Non le Matou* de Florica Bud, *La réalité impossible* de B. L. Grosu.

D'autre part, nous avons complété la bibliographie en matière de littérature universelle, partant du constat qu'on continuait de recommander en didactique de la littérature d'enfance les mêmes titres toujours ressassés. Parmi les nouveaux titres, mentionnons *Les Royaumes du Nord*, premier tome traduit en roumain de la trilogie *À la croisée des mondes* de Philip Pullman; *Yunk* de Melvin Burgess; *On a enlevé le père Noël* de L. Frank Baum<sup>11</sup>, *Charlie et le grand ascenseur de verre*, *James ou la grosse pêche* ou *Charlie et la chocolaterie* de Roald Dahl, les romans de J.R.R. Tolkien et, évidemment, les sept tomes de *Harry Potter* de J.K. Rowling.

L'intérêt des maisons d'éditions roumaines pour la littérature universelle et la littérature roumaine de qualité facilite de telles sélections, même si on ne peut encore parler d'une stratégie éditoriale cohérente en la matière<sup>12</sup>. Il a des maisons d'édition ayant remporté le prix *Saint-Exupéry* de la Francophonie (2006) pour la collection *Le Hibou*, consacrée à la littérature pour enfants, il y a des auteurs comme les très jeunes écrivaines Flavia Bujor et Brândușa Lucia Grosu qui ont

<sup>8</sup> Cf. P. Gh. Bârlea, 2006, pp. 9-22. Cf. aussi *Idem*, 2007, pp. 15-23.

<sup>9</sup> G. Bachelard, 1967; Durand G., 1983; J. P. Bronckart; R. Causse, 2000 ; B. Duborgel, 1992 ; J. Michel, 1976; S. Martin, 1997; Maria Corti, 2000; A. Montandon, 2004.

<sup>10</sup> Cf. P. Gh. Bârlea, 2004, p. 20-21.

<sup>11</sup> Baum fait partie d'une génération plus ancienne d'écrivains, mais il reste toujours actuel.

<sup>12</sup> Cf. Elena Vlădăreanu, *Literatura pentru copii între Harry Potter și clasici*, in : *România Liberă*, 27. XII. 2007, p. 20.

remporté des prix à Paris ; il n'y a donc que l'embaras du choix pour ceux qui veulent recommander de nouveaux textes-supports pour l'étude de la littérature d'enfance dans le cadre de la formation initiale des instituteurs.

Pour ce qui est de la méthodologie de l'organisation des activités (cours et séminaires, travaux pratiques, etc.) consacrés à l'étude de la littérature d'enfance, nous avons laissé décider chaque enseignant. Nous avons pourtant exigé que l'on étudie au moins 20 textes le long d'une année universitaire (deux semestres x 14 semaines x 2 h de cours + 2 h de séminaire) – contre 15 titres établis par l'ancien programme. C'est le responsable du cours qui choisira le corpus de textes, l'intégralité des titres cités dans la bibliographie constituant une lecture obligatoire pour les examens de fin d'études des futurs instituteurs. On a conservé l'obligation déjà existante dans le programme du Ministère d'étudier des textes brefs au séminaire ou en T.P. (exigeant, éventuellement, une interprétation à première vue), les textes plus longs (romans, contes, pièces de théâtre, etc.) faisant l'objet d'une présentation synthétique, les analyses directes visant uniquement la mise en évidence d'un thème, d'un motif, d'une technique littéraire (par exemple, *un lieu imaginaire*, un épisode qui illustre les confrontations adulte-enfant, rêve-réalité, moi-autrui, le motif du choc des cultures), etc. Nous avons introduit dans le programme un chapitre spécial consacré au dialogue des arts ; il s'agit plus précisément des versions cinématographiques<sup>13</sup>, dramatisées, des grands œuvres à l'intention des enfants, de bandes dessinées, jeux sur ordinateur, etc. Les analyses comparatives ont ouvert de nouvelles perspectives dans la psychopédagogie, la sociologie, etc. Dans tous les cas, les synthèses, les analyses comparatives, thématiques, structurelles et stylistiques peuvent servir de point de départ pour la rédaction d'essais ou d'autres T.P. qui sont notés séparément, les résultats cumulés formant la moyenne des étudiants.

- L'approche thématique de la littérature pour enfants et jeunes exerce une influence bénéfique non seulement lors de cette étape initiale de formation, mais aussi tout le long de la carrière d'un enseignant du primaire ou du secondaire.

L'exemple le plus récent est représenté par le projet *Lieux imaginaires dans la littérature d'enfance* qui s'est déroulé sous l'égide AUF-LDE. Cinq chercheurs roumains et cinq chercheurs marocains ont intégré le projet initial, tous impliqués dans la formation des instituteurs au moins par une partie de leur emploi didactique ou scientifique. Jusqu'à la phase finale – concrétisée par un colloque international où ont été présents les membres du Comité Scientifique AUF-LDE, Jean Foucault, Johanne Prudhomme, Elena Paruolo, Van Dai Vu, Abdallah Mdarhri Alaoui –, d'autres collaborateurs ont intégré le collectif roumain. Leur aide a été précieuse dans la réalisation des deux versions du *Relevé* des espaces imaginaires<sup>14</sup>. D'autres spécialistes intéressés au domaine ont participé avec des communications à ce colloque, certaines de ces interventions étant publiées dans les actes du colloque<sup>15</sup> ; d'autres spécialistes roumains ont contribué à la rédaction du *Dictionnaire* qui est donc le fruit d'une équipe roumaine élargie<sup>16</sup>.

Les effets de cet événement se sont répercutés, tels les cercles concentriques produits par un objet lancé dans l'eau. Des mémoires de fin d'études, des dissertations, des thèses de doctorat s'y sont ajoutés, ce qui veut dire que, du point de vue théorique, les étudiants et les doctorants ont repris cette idée dans leur activité professionnelle. Nos prévisions se sont vérifiées au-delà de l'espoir. Nous mentionnerons ci-dessous un exemple de l'impact pratique auquel personne n'avait pensé au moment où ce projet démarrait.

La législation actuelle permet aux enseignants du primaire et du secondaire de proposer des disciplines facultatives qui s'ajoutent aux matières de l'aire curriculaire établi par le Ministère de l'Éducation. Certains des collaborateurs au projet DLI ont fait jouer cette opportunité et des cours facultatifs consacrés à l'imaginaire dans la littérature, aux lieux imaginaires, à la littérature d'enfance, etc., ont été autorisés dans plusieurs lycées d'enseignement général, en série L, et qui s'ajoutent donc aux écoles normales.

En ce qui concerne les instituteurs, les professeurs de langue et littérature roumaine et française, ils se sont contaminés « du virus » de la recherche en matière de lieux imaginaires (et en matière de théorie de l'imaginaire en général) par la voie des programmes de formation continue. Les cycles des débats intégrés aux stages de perfectionnement professionnel, le choix du thème du mémoire méthodique requis par le concours pour le 1<sup>er</sup> degré<sup>17</sup>, les thèmes des débats des commissions des enseignants ont été dans la période 2006-2008 autant d'occasions d'aborder ce thème si actuel et si productif non seulement pour les instituteurs, mais aussi pour d'autres catégories d'enseignants.

Les graines jetées par les « semeurs » autorisés par AUF-LDE ont germé sous des formes diverses : des études et des articles parus dans des revues, des cercles scientifiques d'étude et même quelques livres publiés par nos plus jeunes collaborateurs. Nos étudiants se sont dissipés dans tout le pays, le *Dictionnaire (DLI)* et les autres publications ont été commandées par d'autres universités de sorte que nous pouvons dire que la passion pour l'étude de cet aspect de la littérature, destinée aux enfants et aux adolescents, mais aussi aux adultes, est devenue un phénomène national.

La dissémination des résultats d'une recherche menée par des chercheurs impliqués du point de vue professionnel et affectif dans la formation initiale et continue des enseignants a dépassé par son ampleur et sa profusion les attentes les plus optimistes des organisateurs.

<sup>13</sup> Pratiquement tous les œuvres littéraires citées sont adaptées au cinéma, pour le profit des enfants et aussi des adultes...

<sup>14</sup> *Spații imaginare... Relevé*, Valahia University Press, 2006. Cf. aussi *Espaces imaginaires dans la littérature roumaine d'enfance et de la jeunesse. Relevé*, Valahia University Press, 2006.

<sup>15</sup> Cf. *supra*, note 9.

<sup>16</sup> P. Gh. Bârlea (coord), *Dictionar de locuri imaginare (DLI)*, Editura Muzeul Literaturii Române, București, 2006.

<sup>17</sup> En Roumanie, la formation continue d'un enseignant comprend aussi les trois degrés essentiels dans le parcours professionnel : a) le CAPES (que l'on peut passer après deux ans d'ancienneté effective et qui consiste en une évaluation des résultats de l'activité didactique, une inspection + examens pour les disciplines fondamentales ; b) le 1<sup>er</sup> degré (au moins 5 ans d'ancienneté + les autres conditions exigées pour le passage à un degré supérieur de compétence) ; le 1<sup>er</sup> degré (minimum 8 ans d'ancienneté + toutes les autres conditions + un mémoire, assez similaire à une thèse de doctorat).

### Conclusions

1. Les considérations ci-dessus ont eu comme point de départ la prémisse que le métier d'instituteur est plus difficile que les autres métiers du système éducatif, vu que les immenses disponibilités intellectuelles et affectives des enfants du premier degré (maternelle et cycle élémentaire) ne peuvent être mises en valeur que par une bonne connaissance des mécanismes psycho-intellectuels et biologiques de l'être humain lors de cette étape, celle des grandes découvertes, d'un extraordinaire acquis.
2. L'enseignement préélémentaire et élémentaire est une des formes institutionnelles d'étude les plus répandues dans n'importe quel pays ; il est aussi le plus exposé à l'anachronisme aussi bien pour ce qui est de son contenu que de ses méthodes de travail.
3. Les difficultés relevant du contenu ou de la méthode, de l'organisation managériale et scientifique aussi, s'expliquent au moins par deux causes fondamentales :
  - a) le préjugé des décideurs en matière politique et administrative qui leur fait penser qu'il s'agit de charges didactiques faciles à assumer, qui n'exigent pas trop d'investissements matériels et spirituels ;
  - b) l'inertie des facteurs d'action, souvent les enseignants eux-mêmes, qui s'imaginent qu'ils connaissent leur tâche et qu'une longue expérience, transmise de génération en génération, suffit ;
4. L'effort de modernisation n'est jamais, selon nous, trop grand et il n'est jamais achevé parce que nous sommes loin de connaître les secrets de la pensée et de l'affectivité des enfants qui traversent cet âge dont le propre est un extraordinaire acquis. Par conséquent, les méthodes d'organisation des cours sont toujours largement décalées, ce qui les rend contreproductives, d'autant plus que la structure même du cerveau humain subit une modification permanente, selon une dynamique qu'il est difficile de fixer entre des paramètres stables. (Par exemple, on constate un accroissement extraordinaire des enfants qui parlent en bas âge, pratiquement à quelques mois).
5. Il faut choisir comme forme d'organisation et comme niveau d'études, selon nous, la formation initiale dans le cadre de l'enseignement supérieur de stricte spécialité, à condition que les filières formant des instituteurs ne deviennent pas de simples annexes des facultés de psychopédagogie. Evidemment, dans cet ensemble de disciplines – qui doit être bien organisé de sorte qu'une pulvérisation de la forme d'enseignement ne se produise pas – il faut bien définir la place de *la communication* (en langue maternelle et en des langues de grande circulation) et de *la littérature*, qui visent la fonction de différenciation de l'homme dans l'univers, le langage articulé étant une source de créativité humaine spirituelle et matérielle. Et pour chacune de ces disciplines il faut prévoir un cours de didactique qui lui corresponde, adapté aux exigences de l'enseignement du premier degré.

### Bibliographie

- [1] BACHELARD, Gaston, 1967, *Poétique de l'espace*, Paris : PUF.
- [2] BÂRLEA, Petre Gheorghe, „Y-a-t-il une littérature d'enfance?“, in: *Literaturul*, II, 33-34, București, 2004, p. 20-21.
- [3] BÂRLEA, Petre Gheorghe, „Spațiile devenirii...“, in : *De la local la universal. Spații imagine și identități în literatura pentru copii*, București : Editura M.L.R., 2006, pp. 9-22.
- [4] BÂRLEA, P. Gh., 2007, „Les espaces du devenir ou le cheminement vers soi dans la littérature pour enfants“, in : *Du local à l'universel. Espaces imaginaires et identités dans la littérature d'enfances*, Suceava : Editura Universității, pp. 15-23.
- [5] BÂRLEA, Petre Gheorghe (coord.), 2009<sup>2</sup>, *Dictionar de locuri imagine (DLI)*, București : Editura Muzeul Literaturii Române.
- [6] BRONCKART, J. P. (éd.), 1995, *Psychologie des discours et didactique des textes. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, nr. 61, 1995, Neuchâtel : Institut de Linguistique.
- [7] CAUSSE, R., 2000, *Qui a lu petit, lira grand*, Paris : Plon.
- [8] CORTI, Maria, 2000, *Pour une encyclopédie de la communication littéraire*, Constantza : Pontica.
- [9] DUBORGEL, B., 1992, *Imaginaire et pédagogie*, Paris : Privat.
- [10] DURAND, G., 1983, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris : PUF.
- [11] MARTIN, S., 1997, *Les contes à l'école...*, Paris : B. Lacoste.
- [12] MICHEL, J., 1976, *L'imaginaire de l'enfant: les contes*, Paris : Nathan.
- [13] MONTANDON Alain, 2004, *Du récit merveilleux ou l'ailleurs de l'enfance*, Paris : Imago.