

LES FRONTIÈRES DE LA LITTÉRATURE TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE

Sommaire

1. Présentation

Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne Danielle DUBOIS-MARCOIN, INRP et Catherine TAUVERON, IUFM de Rennes....	3
--	---

2. L'enseignement de la littérature sous la dépendance du rapport social à la lecture

Au Nord, bien loin de la francophonie Katri SARMAVUORI, université de Turku (Finlande)	17
Pour une exploitation efficiente de la littérature orale dans l'enseignement-apprentissage du français Georges SAWADOGO, ENS de Koudougou (Burkina Faso)	31

3. Les pratiques de lecture et la constitution des corpus sous la dépendance des contextes historiques, politiques et économiques

Le rôle de la littérature dans l'enseignement de la langue roumaine à l'école primaire Christina ALEXANDRU, DYALANG, université de Rouen	45
Propos sur la lecture de la littérature et la culture. Entre obligation et liberté de choix Dorota MICHULKA, université de Wroclaw (Pologne)	53
Le théâtre et l'art dramatique dans l'enseignement primaire en Écosse : le défi du programme de la citoyenneté Adrienne SCULLION, université de Glasgow (Écosse)	73
Le traitement méthodologique de la poésie enfantine dans le livre scolaire brésilien et portugais Renata Junqueira de SOUZA, université de São Paulo (Brésil) et Fernanda Fraga de AZEVEDO, université du Minho, Braga (Portugal)	93

4. Les pratiques de lecture, objets de recherches didactiques

L'enseignement des grands auteurs dans les écoles élémentaires de la Grèce : lecture et réaction Jina KALOGIROU, université Kapodistrias, Athènes (Grèce)	115
Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal : programmes, projets, théories et pratiques Luísa ALVARES PEREIRA et Fátima ALBUQUERQUE, université d'Aveiro (Portugal)	123
De l'enseignement de la littérature dans le cadre scolaire espagnol à la formation pour l'éducation littéraire Antonio MENDOZA et Ana DIAZ-PLAJA, université de Barcelone (Espagne)	159



Revue des revues / Ouvrages reçus / Notes de lecture

Hélène ROMIAN, Claude LE MANCHEC, Christa DELAHAYE 193

Résumés des articles

Summaries

Françoise HOIN and Gilbert DUCANCEL 217

Zusammenfassungen

Catherine BUISSON 221

Resúmenes

Martine GUILBERT 225

Numéro coordonné par **Danielle DUBOIS-MARCOIN** et **Catherine TAUVERON**



AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue : *maitre*, *accroître*, *connaître*, *entraîner*, *évènement*, etc.

© INRP, 2005
ISBN : 2-7342-1028-2



LES FRONTIÈRES DE LA LITTÉRATURE TELLE QU'ELLE S'ENSEIGNE

Danielle DUBOIS-Marcoin, INRP et Catherine Tauveron, IUFM de Rennes

1. UN NUMÉRO DOUBLEMENT SINGULIER

Le présent numéro déroge aux habitudes et aux canons de la revue. Il se caractérise par un certain nombre de singularités qui le rendent atypique, mais lui confèrent, peut-être aussi – nous l'espérons – une dimension prospective.

La première de ses singularités est de donner la parole à des didacticiens étrangers, extérieurs donc au monde restreint et abusivement replié sur lui-même de la DF(LM), autour d'un thème: « La place et le traitement de la littérature à l'école » qui, précisément, ne connaît aucune frontière linguistique. Notre entreprise se donnait d'abord un objectif d'information mutuelle: construire le numéro comme une ouverture sur des « ailleurs » ignorés, pour, au-delà, amorcer une forme spécifique de « didactique comparée » et, à terme, poser les jalons d'une didactique de la littérature sans frontières.

La commande aux auteurs impliquait que leur soient d'abord présentées rapidement les grandes modifications introduites par les programmes officiels français pour l'école à partir des constats et propositions venues des recherches en didactique (exposées singulièrement dans *Repères* n° 19): la littérature, posée comme objet d'enseignement spécifique réclamant un traitement spécifique; des enseignants invités à construire chez les élèves une « première culture littéraire », gage possible d'une véritable intersubjectivité dans les classes, à mettre en résonance les textes, à engager un travail rigoureux de la compréhension, à ouvrir largement le débat interprétatif dans le respect des droits du texte et mettre en voix les interprétations ainsi dégagées; une liste très ouverte d'œuvres (récits de fiction, recueils de poèmes non nécessairement écrits pour l'enfance, pièces de théâtre), pour la plupart exigeantes, appartenant au fonds traditionnel des classiques de l'enfance aussi bien qu'à la littérature de jeunesse contemporaine, proposées comme supports possibles de lecture.

À partir de cette présentation, les questions posées aux auteurs étaient les suivantes:

- La mutation de l'approche de la littérature, mouvement général observé dans la communauté francophone, est-elle observable dans votre pays?
- Dans les recherches didactiques récentes, les textes officiels, les manuels, les pratiques effectives des enseignants, quelle place accorde-t-on à la littérature et quelle fonction lui assigne-t-on (simple support de lecture ou objet d'enseignement lié à des objectifs d'apprentissage précis)? quel type de littérature privilégie-t-on? y a-t-il un genre (récit de fiction, poésie, théâtre) dominant ou totalement absent? y a-t-il une différence de traitement ou une spécificité de traitement selon les genres? quelles appro-

ches sont privilégiées (approches affectives, formelles, par les valeurs...) ?
quelles représentations de la lecture sous-jacentes ?

- À supposer que le mouvement évoqué dans la première question s'opère, quelles difficultés rencontrées dans les actions de formation ?

Signe d'une méconnaissance de la revue à l'étranger, ou de l'incongruité de la demande, l'appel à contributions, pourtant lancé en grandes dimensions, n'a pas obtenu le succès escompté. La difficulté à recevoir des propositions souligne la nécessité de constituer ou de renforcer les réseaux internationaux dans le domaine de la didactique de la lecture littéraire, notamment quand il s'agit de littérature de jeunesse. Au bout du compte ne sont représentés que les pays suivants : Brésil, Portugal, Espagne (Catalogne), Burkina-Faso, Royaume-Uni (Écosse), Finlande, Pologne, Roumanie et Grèce. Par ailleurs, chaque auteur, on le verra, n'a pas répondu à l'intégralité des questions posées. Certaines réponses attendues n'ont pas été fournies. Ce que livre le numéro n'est donc qu'un aperçu partiel de réalités multiples qu'il conviendra sans doute à l'avenir de réinterroger. Il s'agit donc là d'une première exploration, néanmoins, en l'état, riche d'informations.

La seconde singularité du numéro est directement liée à la première. Les auteurs sollicités ne connaissent pour la plupart rien de la revue, de son lectorat, de son orientation éditoriale, de ses habitus discursifs et de son mode de fonctionnement. En conséquence, les articles présentés, de surcroît traduits (que soient ici remerciés les traducteurs), ne correspondent pas exactement aux canons de la revue et se caractérisent par leur extrême variété d'écritures, de tons, de postures énonciatives. Cet écart par rapport à la norme nous paraît cependant pouvoir constituer précisément l'un des intérêts du numéro : nous n'avons affaire ici ni à une pensée unique ni à une rhétorique uniformisée ; c'est un des avantages de la confrontation internationale. Nous exprimons en tout cas notre reconnaissance à tous ces collègues étrangers qui ont bien voulu répondre à notre appel et se plier au jeu de la réécriture.

Tout singulier que soit le numéro, les articles qu'il contient sont traversés par les questions de fond que pose la littérature (et son utilisation) en classe, questions qui n'ont cessé d'être posées dans le champ même de la DFLM à un moment ou à un autre : quel statut, quel corpus, fondé sur quels critères, quelle place, quelles finalités (la littérature pour elle-même, pour autre chose qu'elle-même), quels modes de lecture ?

Les réponses apportées par chaque pays sont différentes mais certaines, sur certains axes, présentent des similitudes. Ce sont ces différences et ces similitudes partielles que nous allons tenter de dégager, non sans avoir au préalable pointé deux éléments quasi consensuels. Le premier concerne la fonction première attribuée à la littérature : former l'individu lecteur, sur le plan des valeurs morales, philosophiques, sociales (citoyennes, humanistes, humanitaristes), intellectuelles, et (souvent) esthétiques. Ce consensus-là (au moins formel) n'a rien d'inattendu. Le second porte sur la spécificité de l'approche de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire : elle ne saurait singer les pratiques appliquées à la littérature dite classique ou légitime, traditionnellement proposées aux élèves plus âgés. Rien de surprenant là encore. Mais ce qui mérite d'être pointé, c'est la manière dont la réflexion menée sur la littérature à l'école conduit certains auteurs (les deux auteurs catalans en particulier) à réinterroger le bien fondé des pratiques

adressées aux aînés, jugées conservatrices et peu efficaces : trop encyclopédiques et surtout trop formelles, ne laissant qu'une part limitée à la subjectivité du lecteur empirique, elles conduisent beaucoup trop d'élèves au désamour de la littérature :

« La question est de savoir comment l'éducation littéraire peut aider à former le lecteur compétent capable de goûter, apprécier, interpréter, évaluer l'oeuvre littéraire. Il s'agit de déterminer si la formation consiste à viser des objectifs qui sont ceux de la théorie et de la critique philologique (analyser, systématiser, justifier...) ou bien si, en réalité, l'essentiel pour les niveaux de l'enseignement obligatoire – depuis les premiers cycles jusqu'au collège ou même au lycée – n'est pas la formation progressive des lecteurs à comprendre et interpréter et, surtout, à jouir du texte – sans qu'ils aient nécessairement à agir comme des analystes textuels ou des *dissecteurs* de textes à la recherche exclusive des particularités du discours littéraire – même si la compréhension du texte exige implicitement l'application de connaissances qui interviennent dans la pratique de l'analyse ».

Il n'est pas inintéressant de constater qu'en France, les mêmes causes produisant les mêmes effets, le mouvement ondulatoire parti de l'école primaire atteint le collège et le lycée, avec pour conséquence une remise en question de leur *habitus*. Le colloque rennais de 2004, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* en atteste. On peut lire dans les actes (qui font l'objet d'une note dans ce numéro), sous la plume de Annie Rouxel et Gérard Langlade, didacticiens du secondaire, les remarques suivantes :

« Il convient d'examiner le rôle de l'école dans la tension entre droits du texte et droits du lecteur. Ce qui conduit à s'interroger sur la place, le statut, les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'université, à côté de la nécessaire transmission de connaissances sur la littérature, son histoire, ses codes, ses rituels... Comment concilier, voire articuler, ces deux volets apparemment antagonistes d'une même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficilement contrôlable, du lecteur empirique et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières et la littérature dans son ensemble en tant que monument langagier ? Les normes scolaires coïncident-elles avec les droits du texte ou sont-elles d'un autre ordre ? Comment préserver et construire la liberté du lecteur dans la conscience même des limites de cette liberté ? Ces questions scientifiques et didactiques nous paraissent avoir, dans le contexte actuel de l'enseignement de la littérature une importance toute particulière. Prendre en compte les expériences subjectives des lecteurs réels s'impose en effet pour redonner du sens à un enseignement de la littérature qui se limite trop souvent à l'acquisition d'objets de savoir et de compétences formelles et modélisables. »¹

Le texte littéraire devrait permettre à chacun l'exercice d'une liberté de jugement philosophique, moral et esthétique. Pourtant, dans la réalité, la question de la formation du lecteur de littérature par l'école ne se pose jamais de façon absolue : elle s'inscrit forcément dans un contexte déterminant.

1. A. Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur*, Rennes, PUR, 2004, p. 12.

2. LE TRAITEMENT DE LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE SOUS LA DÉPENDANCE DU CONTEXTE NATIONAL HISTORIQUE, POLITIQUE, SOCIAL ET ÉCONOMIQUE

2.1. La littérature au service d'un projet politique

Les pratiques littéraires (ou plus largement artistiques, quand il s'agit de théâtre) peuvent être ouvertement mises au service d'un projet politique national. C'est évidemment et spectaculairement le cas de la Roumanie d'avant 1989 qui a mobilisé une certaine forme de littérature héroïque, fabriquée à l'occasion ou pour l'occasion, afin d'exalter le patriotisme et de légitimer l'idéologie officielle. Le cas est extrême, mais non rare dans l'Histoire, où la littérature, via l'épopée, est instrument de propagande.

La Pologne, qui a le sentiment d'être sortie d'une période durant laquelle la littérature à l'école était mise au service d'un régime politique imposé, est actuellement à la recherche d'une nouvelle identité et d'un nouveau modèle de citoyenneté. Résolument tourné vers la réalité du monde contemporain, ce nouveau citoyen contredit carrément l'image du « héros romantique polonais, révolté et prêt au sacrifice » sous-tendant une tradition littéraire qui apparaît alors obsolète et risque d'être écartée. Dans cette situation de désarroi face au « chaos post-moderniste » (pour reprendre le propos de Dorota Michulka) et de reconstruction identitaire, la question de la définition d'un programme de littérature (ou de lecture en général) n'est donc pas simple.

L'instrumentalisation de la littérature à des fins politiques existe donc aussi dans certaines démocraties, et pour être plus précis dans certaines jeunes communautés politiques en quête de légitimité. C'est le cas de l'Écosse dont le gouvernement s'est vu confié la gestion autonome d'un certain nombre de secteurs de la vie politique. Adrienne Scullion constate, tout en prenant ses distances, que les pratiques culturelles scolaires prônées par ce gouvernement (concernant ici le jeu dramatique et théâtral) sont directement et quasi exclusivement mises au service du projet politique intitulé « Développer la citoyenneté ». Encore à la recherche d'une autonomie administrative et culturelle par rapport au gouvernement de Londres, l'Écosse s'appuie notamment sur les pratiques littéraires et artistiques de l'école (par ailleurs mise traditionnellement au service de la construction de soi dans les pays anglo-saxons) pour développer l'identité citoyenne et, dans une certaine mesure, servir son projet politique (« Former la nation »).

Plus subtilement, la lecture généralisée et quasi exclusive d'un patrimoine national peut servir, sans que l'objectif soit clairement affiché, à conforter le sentiment d'une cohésion sociale. Katri Sarmavuori souligne qu'en Finlande, la lecture de base, incontournable, est l'épopée nationale *Kalevala* et, pour les plus jeunes, la série des *Moumine*, *le Troll* : les jeunes lecteurs sont ainsi insérés par l'école dans une tradition culturelle construite au fil des générations, commune à la famille et à la société tout entière. Il en va de même, semble-t-il, dans un pays proche : la Lettonie, pays nouvellement indépendant et en pleine affirmation identitaire par rapport à l'ex-URSS. Citons les propos d'une enseignante de lycée, développés dans le cadre d'une recherche INRP en cours (de didactique de la lecture littéraire) : « nous travaillerons sur les *dāinas* lettones (la *dāina* est la

chanson folklorique lettone, elle est l'essentiel de notre patrimoine poétique, et plus populaire encore que les contes). Concernant l'âge des lecteurs, il n'y aura pas de rejet : les adultes chantent des *dainas* dans les chorales, c'est de la poésie, pas des textes pour les petits. Nous n'avons pas, comme en France, de folklore réservé aux enfants. On lit, à tout âge, des textes poétiques ou merveilleux. ». Nous campons effectivement en France sur une tradition qui consiste à opposer radicalement littérature savante (de légitimation nationale) et littérature plutôt de masse ou encore régionaliste, folklorique (qui serait essentiellement réservée au peuple, lui-même facilement assimilé à l'enfance dans ses capacités de lecture). Cette tradition culturelle, largement héritée de notre centralisme historiquement précoce et opérée par l'aristocratie autour de la société de cour, puis relayée par ceux qui se réclament de l'ordre classique, a tendance, encore aujourd'hui, à maintenir l'école dans une distinction toujours drastique entre la bonne et la moins bonne littérature, que l'entrée progressive en légitimité de la littérature de jeunesse parviendra peut-être à corroder, dans une certaine mesure.

Différent encore est le cas du Burkina Faso où le français dominant dans l'enseignement, singulièrement dans l'enseignement de l'écriture, alors même qu'il n'est pas la langue vernaculaire, occulte cette langue vernaculaire et la culture qui l'accompagne. L'enjeu de l'introduction de la littérature burkinabé dans le cursus scolaire n'est pas, à travers la contribution de Georges Sawadogo, exactement celui de la construction d'une identité citoyenne. L'auteur milite plutôt pour la prise en compte par l'école de la tradition littéraire orale transmise par la famille et le groupe social afin de ne pas voir disparaître un enracinement culturel spécifique. Il ne s'agit pas là, toujours selon l'auteur, de l'expression d'une simple volonté de repli identitaire mais, dans le cadre de la réflexion sur le système éducatif des « jeunes états », de l'affirmation de la nécessité d'une re-centration culturelle de l'école qui permette à chacun d'y construire harmonieusement sa spécificité socioculturelle afin d'être effectivement disponible à l'ouverture interculturelle².

2.2. Une attente institutionnelle en accord ou en rupture avec la nature du rapport à la lecture socialement partagé dans chaque pays

Deux situations extrêmes sont ici représentées :

- En Finlande, pays de Réforme à forte tradition de lecture et de rapport personnel au texte (au Livre : à la Bible), les attentes de l'école en matière d'habitude de lecture se situent en continuité avec les pratiques familiales. À partir de l'article dont nous disposons, il apparaît que les familles se sentent volontiers impliquées dans l'apprentissage premier de la lecture de leurs enfants, que les adultes continuent d'être massivement lecteurs, que ce soient de journaux ou de livres, et de s'afficher publiquement comme tels. La lecture constitue en quelque sorte une marque identitaire nationale affirmée et revendiquée et ne peut que servir les attentes de l'école. L'on

2. On pourra mettre utilement en perspective la présente contribution de Georges Sawadogo avec celle qui a été publiée dans le n° 29 de notre revue, dans laquelle il explore les interactions entre langues nationales et français à l'école burkinabé.

comprend alors que la Finlande obtienne les meilleurs résultats dans les opérations internationales d'évaluation de compétence de lecture comme PISA.

– Inversement, au Burkina Faso, les pratiques scolaires privilégiant l'écrit et la conceptualisation sont en rupture radicale avec la tradition culturelle fondée sur la transmission orale d'une littérature qui, loin de l'abstraction, transmet son message sur le mode métaphorique et s'accompagne de formes diverses de ritualisation qui conditionnent, organisent et facilitent la réception au sein du groupe social, mais que l'école ne reprend pas.

La question des rapports entre pratiques sociales et pratiques scolaires est traitée, dans les deux articles évoqués, sur un plan culturel national alors que nous avons l'habitude de la poser chez nous sur un plan socio-familial (pour les raisons exposées plus haut), et d'y répondre par le constat d'un hiatus entre culture scolaire et culture familiale, du moins en ce qui concerne les catégories réputées les moins nanties de la société. Notre perspective, empruntée à une certaine sociologie, peut sembler justifiée. Elle a été déterminante dans la conception de l'enseignement (ou dans l'abandon) de la littérature à l'école élémentaire. Toutefois le distingo à forte valeur symbolique maintenu par notre école et notre société entre culture savante légitime et culture populaire, ou culture de masse (qu'on ne retrouve peut-être pas forcément aussi accentué dans tous les pays) contribue certainement à entretenir (renforcer ?) le sentiment d'exclusion, même si, dans la réalité, les pratiques culturelles effectives, publiques et – surtout — privées, des individus (quelle que soit leur catégorie sociale) sont plus variables d'une part et plus « dissonantes » d'autre part qu'on voudrait le croire, comme le montre Bernard Lahire dans son dernier ouvrage *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*³. En ce qui nous concerne, la question est donc la suivante : comment pensons-nous la relation entre culture individuelle, sociale et scolaire dans le cadre de notre enseignement de la littérature à l'école élémentaire, ou même plus simplement, la pensons-nous ?

2.3. Une inégalité d'accès à la littérature

Le projet, qui pourrait être celui du Burkina Faso et qu'appelle en tout cas de ses vœux Georges Sawagado, celui d'enseigner la tradition littéraire orale, se heurte à un obstacle de taille, non entièrement résolu, qui est la mise en forme écrite de cette tradition et sa diffusion, quand les moyens financiers manquent. Dans d'autres pays représentés dans le numéro, le manuel reste le seul mode (ou le mode privilégié) de contact effectif avec la littérature dans les classes. Les raisons en sont multiples : il est plus facile d'enseigner avec un support didactique prêt à l'emploi et c'est, semble-t-il, la cause principale de l'usage dominant du manuel au Portugal ; ce sont, au Brésil, des raisons économiques qui empêchent de lotir chaque école d'un fonds de littérature de jeunesse, même si, çà et là, des initiatives sont prises pour donner un accès démocratique aux livres dans le cadre de bibliothèques scolaires ou publiques, ou via internet (voir le projet *Histoire d'un jour* lancé au Portugal) ; ce peut être, dans un pays comme la Roumanie qui ne

3. La Découverte, 2004.

dispose encore que de peu de manuels, construits sur le même modèle et utilisés dans toutes les écoles, une forme curieuse de reliquat d'un régime totalitaire heureusement disparu (en attendant que se constitue un véritable marché éditorial). Et l'on sait que les textes des manuels sont rarement de véritables textes littéraires, qu'ils sont simplistes ou simplifiés, souvent tronqués sous forme d'extraits et, comme le note Renata Junqueira de Souza, qu'ils parlent peu aux jeunes enfants ne disposant pas des références attendues.

2.4. Un corpus littéraire diversement replié sur les frontières

C'est légitimement que le Burkina Faso, et plus généralement les pays africains, dessaisis de leur production littéraire au profit d'une littérature doublement étrangère (dans sa nationalité, dans ses formes) cherchent aujourd'hui à se réapproprier leur patrimoine littéraire oral. Certains pays européens, le Portugal, singulièrement, qui n'ont cependant pas à opérer de reconquête identitaire, privilégient encore leur tradition orale, dans les manuels. Quels que soient les pays, les corpus poétiques semblent souvent largement constitués d'œuvres d'auteurs nationaux, ce que montrent, pour le Brésil et le Portugal, Renata Junqueira de Souza et Fernando Fraga de Azevedo ou encore, pour la Grèce, Jina Kalogirou. Certes, si la poésie peut facilement être porteuse de valeurs ou de marques culturelles identitaires (au même titre que les épopées), elle pose cependant des problèmes spécifiques et complexes de traduction qui peuvent en freiner la circulation internationale. Le choix d'une poésie nationale n'est donc pas en lui-même le signe d'un repli sur soi. La liste officielle française des ouvrages conseillés, pourtant ouverte sur les littératures étrangères, dans sa section « Poésie » s'en tient elle aussi assez largement à des auteurs français. Pour peu que des traductions soient disponibles sur le marché, l'accueil des récits de fiction étrangers est en revanche plus aisé. Les programmes français le sollicitent ouvertement ; en Catalogne, Antonio Mendoza et Ana Diaz-Plaja l'appellent de leurs vœux : ils plaident pour une systématisation de l'ouverture débouchant, avec les élèves les plus grands, sur une approche comparatiste.

2.5. De quelques questions subsidiaires franco-françaises

Il ne peut plus être aujourd'hui en France pensable d'instrumentaliser politiquement la littérature. On constate qu'il en va de même dans tous les pays formant une entité politique, sociale, culturelle stabilisée, unifiée et pacifiée, du moins en apparence. Pour autant, la question de la relation entre conception de l'enseignement de la littérature, définition des supports de lecture et projet politique national (voire régional, dans un pays comme l'Espagne), qui intéresse autant les institutions que les acteurs, n'est pas entièrement caduque, dans une société de plus en plus métissée. Antonio Mendoza et Ana Diaz-Plaja le soulignent. Les nouveaux programmes français pour l'école affichent la volonté de transmettre « un patrimoine commun », — de construire « des référents culturels communs » serait une expression plus adaptée — permettant l'intersubjectivité et la solidarité des générations, tout en ouvrant les jeunes esprits à un patrimoine étranger. La liste des ouvrages de référence pour le cycle 3 en constitue la manifestation concrète. Cependant, il semble bien difficile de construire concrètement

ces « référents culturels communs », perdus de vue par l'école depuis longtemps et sans doute rendus nécessaires en un temps où la « cohésion nationale » défaille sensiblement, quand le corpus proposé, français et étranger offre un choix de trois cents œuvres pour la plupart récentes, choix de plus régulièrement remis à jour. Peut-on construire autre chose, mais ce n'est déjà pas si mal, que des référents communs à une classe ? Cependant est-il pensable de se donner, *via* la lecture de la littérature, des visées formatives — intellectuelles, culturelles, morales et esthétiques — qui ne renvoient pas à des options sociales et politiques, sinon ouvertement déclarées, du moins perceptibles ? Refuser d'envisager la question relève d'un choix politique tout aussi engageant que de la placer au premier plan.

3. LA LECTURE DE LA LITTÉRATURE

D'un pays à l'autre, les modalités d'approche concrète de la littérature diffèrent grandement.

3.1. La littérature au service d'apprentissages linguistiques

Les manuels portugais et brésiliens, tels qu'ils sont étudiés par Renata Junqueira de Souza et Fernando Fraga de Azevedo, et, plus nettement encore, le manuel roumain étudié par Cristina Alexandru traitent la littérature comme un moyen au service d'une fin : l'observation du fonctionnement de la langue et le développement de compétences linguistiques. La littérature est moins littérature que pourvoyeuse d'un lexique étendu, de belles phrases, de tournures à réutiliser en expression écrite. Pour autant, nous dit-on, l'hégémonie du littéraire dans la perspective du développement de compétences linguistiques est actuellement, en Roumanie, l'objet d'une remise en cause. Cette remise en cause tient à deux facteurs : un facteur politique déjà évoqué (rompre radicalement avec les options d'un régime honni) et des considérations proprement linguistiques : mettre les élèves en contact avec une langue de communication simple et utilitaire, ce qui revient à donner place aux écrits dits « fonctionnels » jusqu'ici absents de la scène scolaire. La Roumanie, avec trente-cinq ans de retard (qu'explique son histoire douloureuse) opère le basculement qu'a connu la France, et d'autres pays francophones, pour des raisons à la fois communes et différentes et que résume à sa manière Jean-Louis Dufays⁴ :

« Longtemps, l'apprentissage de la lecture a été subordonné à celui de la littérature, lequel était mis au service des grandes valeurs : la promotion d'une valeur humaniste à prétention universelle et le partage d'une culture commune. Survint le séisme socio-culturel de la fin des années soixante et arrivèrent Bourdieu et ses épigones qui distillèrent dans le champ intellectuel une idée nouvelle et radicale : la littérature, en tant que corpus de savoirs constitués, était un savoir de classe dont l'enseignement ne servait qu'à accentuer la violence symbolique à l'égard des dominés et qu'il s'agissait dès lors de désacraliser radicalement au bénéfice de la lecture et de l'écriture d'une multiplicité de textes et de discours.

4. Jean-Louis Dufays, « Le pendule et la spirale. Le débat épistémologique et politique autour du 'retour de la littérature' dans le champ didactique en Belgique francophone », Actes du 7^e colloque de l'AIDFLM, *Quels savoirs pour quelles valeurs ?*, 1998.

Ainsi commença, au cours des années soixante-dix, l'ère de la lecture et la crise scolaire de la littérature ».

Et c'est ainsi que le Plan de Rénovation se fait directement l'écho de cette crise, marginalise la littérature à l'école, jusqu'ici support quasi exclusif des apprentissages langagiers, et promeut les écrits « fonctionnels », usant d'une langue jugée non élitiste et accessible à tous. Dans l'espace scolaire, parvenir enfin, dans l'apaisement, à lire la littérature pour elle-même, comme elle attend d'être lue, suppose sans doute d'avoir accompli le trajet évoqué.

3.2. La littérature lue « dans l'ignorance de son statut »⁵ ou quand « la lecture fait disparaître la littérature »⁶

Une remarque préliminaire tout d'abord : le récit se présente comme le genre le plus largement pratiqué, sans que soient négligés pour autant la poésie et le théâtre. Cette prégnance du récit renvoie en partie à la question des modes d'appropriation des textes proposés par l'école. Le récit est un genre qui rassure manifestement (sinon à juste titre) les enseignants, qui ont le sentiment de disposer d'outils d'investigation éprouvés, comme le constatent plusieurs contributions. Le texte narratif apparaît probablement (à tort) comme un texte constitué en soi (espace relativement « plein », sans trop de béances à combler quand il fonctionne de façon canonique), alors que le texte théâtral ou poétique offre moins de guidance au lecteur, lui ménage plus d'espace à investir et exige généralement de sa part d'autres formes, souvent plus interprétatives, de participation / coopération. L'école, quant à elle, peu formée à encourager cette attitude participative et interprétative, ne propose souvent que des modes d'appropriation indifférents à la nature des textes, parfaitement inadaptés ainsi que le montre l'article de Renata Junqueira de Souza et Fernanda Fraga de Azevedo : l'approche des textes poétiques comme « fragments d'informations factuelles », dans les manuels au Brésil et au Portugal, occulte leur dimension esthétique, ne prend en compte que les éléments stables et patents (les contraintes formelles immédiatement identifiables), et ne fait appel qu'à des repérages superficiels et univoques — donc réducteurs et faux — d'éléments sémantiques (travail de définition plus ou moins appropriée de quelques mots du texte, sans souci des effets de connotation, de polysémie ; pointage plus ou moins pertinent d'éléments ponctuels de signification au détriment d'une recherche de signification textuelle). Une manifestation, parmi d'autres, et qui n'est pas absente des manuels français, du « commerce difficile » qu'entretient l'école avec la poésie, lui réservant tantôt un « droit d'exception »⁷ (qui implique la marginalisation spatiale de son domaine dans les manuels et la marginalisation temporelle dans l'emploi du temps scolaire, tout autant qu'une approche admirative et respectueuse) tantôt un traitement de laminage.

5. Francis Marcoin, *À l'école de la littérature*, Paris, éditions ouvrières, 1992.

6. L'expression est empruntée à Luísa Alvarez Pereira et Fátima Albuquerque (article présent dans le numéro).

7. Expressions empruntées à Jean-Pierre Siméon, « Lecture de la poésie à l'école primaire », *Repères* n° 13, 1996.

3.3. La difficile articulation des théories de la réception littéraire, des modélisations didactiques de la lecture littéraire et des injonctions institutionnelles

La question de la lecture littéraire de la littérature, tous genres confondus, ne semble pas agiter de la même manière la sphère de la recherche didactique, quand elle existe, et trouver des réponses effectives dans les curricula comme dans les pratiques.

3.3.1. Une référence dominante à la théorie nord américaine de la « reader's response »

La Finlande et la Grèce (tout comme le Québec et la Belgique) semblent avoir pris l'option de se référer principalement à la version transactionnelle de la théorie de la « reader's response », développée en Amérique du Nord et opérationnalisée didactiquement par Louise-Marie Rosenblatt, qui prend le texte littéraire comme un moyen de construire le sujet à travers une négociation interpersonnelle, dans une navigation entre sphère privée subjective et sphère publique. Monique Lebrun⁸ en a ici même (*Repères* n° 13) présenté les principes et des modes de réalisation. Une note de lecture dans *Repères* n°^{OS} 24/25 a rendu compte des options voisines de Sabine Vanhulle et al.⁹

À la lecture des articles décrivant les références et pratiques de la Finlande et de la Grèce, l'on voit que ce qui est privilégié est la réaction personnelle du jeune lecteur au texte, puis le partage des réactions personnelles. La lecture littéraire n'y est pas véritablement envisagée comme une activité de co-opération entre texte et le lecteur. Des deux partenaires, c'est le lecteur, dans ses dimensions affectives, plus que cognitives, qui est mis en avant, sa « réponse » plus que la « question » adressée par le texte. Dès lors, la nature du texte proposé (et donc les critères sur lesquels fonder son choix), ses singularités, le lecteur « modèle » inscrit au cœur de sa stratégie, ne font pas l'objet d'un questionnement, ni même concrètement, pour ce que nous pouvons en inférer, d'un enseignement.

Dans des pays qui ont une forte tradition de pédagogie active¹⁰ (l'Europe du Nord, les pays anglo-saxons en général) reposant peut-être davantage sur un engagement participatif des individus élèves et moins sur leur capacité à intégrer des objets de savoir et de culture, le jeu dramatique (ou jeu de rôle) est largement pratiqué pour favoriser l'appropriation individuelle du texte littéraire (dramatique ou non) : théâtralisation, mise en scène des récits sont proposés en concurrence avec d'autres formes de transcodage comme la mise en dessin, ou avec des

8. Marlène Lebrun, « Expérience esthétique et développement cognitif par la réponse à la littérature de jeunesse », *Repères* n° 13, p. 69-84, 1996.
9. Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, Annetta Lafontaine, (2001), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
10. Cette tradition de pédagogie active est certainement liée à une conception de l'enfance et de l'éducation. On sait que les pays anglo-saxons attendent plus d'autonomie et de responsabilité de la part des enfants que les pays latins qui sont davantage soumis à une éducation de type matriarcal.

pratiques « engageantes » comme le débat régulé, dans le cadre du *drama* par exemple (Écosse, Finlande).

La Grèce adopte officiellement des principes et des pratiques voisins. Sur le cas particulier du traitement de la poésie, les approches décrites par Jina Kalogirou s'opposent spectaculairement aux propositions didactiques des manuels portugais et brésiliens. Elles visent une appropriation de grands textes poétiques qui s'appuie sur la mise au jour et la prise en compte de l'imaginaire des élèves susceptibles de les rendre sensibles à celui de l'auteur, ou du moins de l'appréhender.

Une question, toutefois, soulevée par ces options didactiques : quelle formation à la dimension esthétique de la littérature ? à la culture artistique ? La prise en compte de la dimension esthétique du texte littéraire n'apparaît pas comme une priorité dans les entraînements à la lecture préconisés en Finlande, ou ailleurs, mais nous ne pouvons en conclure pour autant qu'elle ne fait l'objet d'aucune attention de la part des enseignants. Adrienne Scullion regrette explicitement une tendance à l'instrumentalisation des pratiques théâtrales à des fins éducatives socio-politiquement identifiées, au détriment de la formation artistique et culturelle, ce qui revient à inscrire en creux cette formation comme une nécessité.

3.3.2. D'une référence dominante aux théories de la réception développées dans la sphère européenne à une difficile mise en pratique

La question de l'approche de la littérature à l'école (quelle littérature ? quelle lecture pour quels objectifs de formation ?) est une question ouvertement débattue en Espagne et au Portugal, dans le champ des didacticiens. Luísa Alvarez Pereira et Fátima Albuquerque parlent même d'une « période d'intense questionnement ». Ces deux pays partagent avec le nôtre un certain nombre de caractéristiques qui ne sont pas étrangères au fait : ce sont tout d'abord des pays qui possèdent une littérature de jeunesse plutôt florissante, littérature jugée digne d'être étudiée par les universitaires ; ce sont ensuite des pays qui ont une tradition de recherche en didactique et où se sont tenus récemment (c'est vrai du moins pour le Portugal) plusieurs colloques consacrés à la lecture de la littérature de jeunesse à l'école. Ce sont enfin des pays qui nous livrent deux articles, celui de Antonio Mendoza et Ana Diaz-Plaja pour la Catalogne, celui de Luísa Alvarez Pereira et Fátima Albuquerque pour le Portugal, où la référence aux théories de la réception littéraire telles qu'elles se sont développées dans la sphère européenne (Eco, Iser, Jauss, Picard...) est dominante.

À partir de ces théories, les uns comme les autres dressent un bilan négatif de la situation, telle qu'elle peut s'observer dans les textes officiels et dans les classes : conception de la lecture réduite au schéma *décodage + compréhension*, d'où découle une série d'exercices et/ou d'activités destinées à « vérifier la compréhension effective » du texte, sans attention portée à la capacité d'interprétation, c'est-à-dire à l'implication – coopération personnelle de l'élève – du lecteur, de sorte qu'on laisse de côté l'effet potentiellement encourageant et gratifiant que doit procurer la lecture littéraire ; détournement de la dimension esthétique de la littérature au profit d'apprentissages linguistiques ; confusion entre construction d'un habitus de lecture spécifique et animation autour de la lecture ; confiden-

tialité des études sur la littérature de jeunesse et carences de la formation des enseignants.

Les uns comme les autres plaident pour que l'école construise chez les élèves un habitus de lecture spécifique qui implique, au terme d'une négociation serrée entre texte et lecteur, une activité de compréhension/interprétation, nourrie largement d'une culture construite au préalable ou en parallèle, mais aussi une jouissance des effets esthétiques tout autant que la manifestation de réactions psycho-affectives. Une lecture plurielle donc, plus exactement une lecture qui engage toutes les facettes de la personne et de la personnalité du jeune lecteur mais qui ne saurait advenir si l'enseignant ne reconnaît pas « qu'enseigner la littérature est en soi une expression ambiguë et dépassée qu'il faut remplacer d'urgence par une autre, plus large, axée sur l'idée d'éducation et formation pour goûter et apprécier la littérature, plus en accord avec la nature propre de la littérature. » Les coordinatrices que nous sommes se sentent évidemment très proches de ce discours, qui fut peu ou prou le leur dans *Repères* n° 19. Il y a là une communauté de pensée qui mérite d'être soulignée (et qui n'est pas totalement le fruit du hasard dans la mesure où, par exemple, Luiz Alvarez Pereira fréquente assidument les colloques organisés par les chercheurs en didactique du français et leur association).

Pour autant, les uns comme les autres ne cachent pas la difficile opérationnalisation didactique de leurs principes. Antonio Mendoza et Ana Diaz-Plaja, qui ont cependant circonscrit avec précision les objectifs d'apprentissage à atteindre, reconnaissent « n'être pas parvenus à développer un modèle suffisamment défini pour ouvrir la voie à une innovation effective ». Luísa Alvarez Pereira et Fátima Albuquerque, de leur côté, montrent que la réflexion didactique est encore moins avancée au Portugal dans la mesure où aucun objectif de formation des élèves (et de leurs enseignants) n'est explicité.

Les obstacles conceptuels ou institutionnels à la mise en oeuvre d'une didactique de la lecture littéraire dans leur pays sont de nature diverse :

- un débat théorique centré sur les finalités possibles de la littérature (à quoi peut servir la littérature ?) qui occulte la question jugée première (comment faire lire la littérature ou quel lecteur de littérature viser ?) et ne parvient pas à déterminer les critères de choix d'un corpus scolaire de littérature de jeunesse susceptible d'arracher les enseignants de leur manuel ;
- des instructions officielles qui mettent l'accent sur les profits psycho-affectifs de la lecture mais oublient d'évoquer les compétences de compréhension / interprétation qu'elle suppose.

Les auteurs pointent donc deux urgences : déterminer des objectifs de formation, construire sur des critères publics un corpus d'œuvres à faire lire. Elles ne lient cependant pas explicitement les deux opérations. Mais c'est probablement parce que les deux opérations ne sont pas liées dans le débat actuel qui agite les didacticiens portugais que la seconde ne peut être amorcée : en d'autres termes, peut-on déterminer des critères de choix des œuvres à lire si l'on ne connecte pas ces critères à des objectifs précis d'enseignement — apprentissage de conduites de lecture, préalablement déterminés ? C'est du moins l'option que nous avons prise et qui est à l'œuvre, dans ses grandes lignes, même si les critères de choix ne sont pas rendus publics, dans la liste française des albums et romans pour le

cycle 3¹¹. Pour autant, l'on voit bien que les auteurs, qui s'efforcent à l'objectivité, ont des options personnelles qui rejoignent les nôtres. On relèvera en particulier ces quelques remarques, qui plaident pour le choix d'une littérature « résistante », dépositaire d'une culture à découvrir, à construire : « la littérature enfantine joue un rôle important dans le rite initiatique des mécanismes de la sémiologie littéraire » ; il est essentiel de confronter l'enfant « à une certaine complexité linguistique et à une *certaine* opacité sémantique », de l'engager dans un « pacte avec l'étrangeté ».

Voilà donc un ensemble de situations contrastées qui nous invitent, pour finir, à nous interroger sur notre propre situation et à constater que l'enseignement précoce de la lecture littéraire a bénéficié en France d'un ensemble de conditions favorables :

- L'INRP, en particulier, a offert la possibilité de mener une recherche-action sur le thème, impliquant une interaction serrée entre chercheurs, formateurs et enseignants associés. Cette recherche, parce qu'elle était recherche-action, est parvenue à concrétiser ses cadres théoriques, à exemplifier des démarches de telle sorte qu'elles soient reproductibles et, par un travail de vulgarisation, à atteindre les formateurs et certains enseignants dans leur classe.
- Les résultats de cette recherche et d'autres ont été pris en compte dans les textes officiels, qu'il s'agisse de l'affichage de la littérature comme composante importante des programmes du cycle 3, ou des textes d'accompagnement qui ont suivi : exemple, non unique, mais particulièrement intéressant, de dialogue fécond et d'articulation entre hypothèses et aboutissements de recherches et définition institutionnelle de la formation des élèves.

Notons que cette prise en compte officielle des recherches en didactique de la lecture de littérature au niveau du premier degré interroge désormais les pratiques d'enseignement littéraire du collège et du lycée, comme en attestent diverses revues littéraires, philosophiques ou didactiques. La formation à la lecture de la littérature constitue bien un chantier largement ouvert, en prise sur les évolutions de nos sociétés en matière de d'éducation et de culture.

11. Cette liste, dont le principe même ou certains détails de mise en œuvre ont été diversement et parfois âprement critiqués, apparaît pragmatiquement, à qui fréquente les classes et les enseignants en formation, comme la condition première pour que quelque chose de l'esprit des nouveaux programmes passe dans les classes. Un garde-fou sans lequel, comme le disent Luísa Alvarez Pereira et Fátima Albuquerque, « les élèves seraient à la merci de la plus ou moins grande culture littéraire ou du goût littéraire plus ou moins fin de leurs enseignants ».



AU NORD, BIEN LOIN DE LA FRANCOPHONIE¹

Katri SARMAVUORI, université de Turku (Finlande)

Résumé : Selon une étude de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* la Finlande était le pays le mieux classé en lecture en 1991. Ce rapport passe en revue la culture de la lecture, les jeux de lecture, les méthodes d'apprentissage précoce et l'implication des parents. De nos jours l'accent est mis davantage sur le processus de lecture plutôt que sur son produit. Nous utilisons de nombreuses stratégies nouvelles parmi lesquelles nous trouvons la stratégie du magicien. Elle comporte les phases suivantes : anticipation, résolution de problèmes, évaluation de la fin de l'histoire, questionnement, dessin, mise en scène et évaluation de l'apprentissage. Nous décrivons ci-après l'expérimentation de cette approche lors de l'étude de l'œuvre pour enfants de Tove Jansson, *Moumine le troll*.

1. POURQUOI SOMMES-NOUS SI BONS LECTEURS ?

Selon l'étude internationale menée l'hiver 1990-1991 par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* la Finlande était le pays le mieux classé en lecture. Les tests d'évaluation de la lecture comportaient des textes et documents narratifs et explicatifs (Elley 1992, Lundberg & Linnakylä, 1992). Il s'agissait d'évaluer le produit de la lecture. Ce résultat réjouit la nation entière et surtout les enseignants. Le taux élevé d'alphabétisation et le niveau atteint sont fondés sur une instruction efficace et une culture qui sait apprécier les livres. De nos jours les recherches en matière d'enseignement de la langue maternelle mettent l'accent sur le processus plutôt que sur le produit de la lecture.

La culture de la lecture en Finlande trouve ses origines dans la Réforme luthérienne du XVI^e siècle. L'Eglise estimait que tout le monde devait être en mesure de lire la Bible. Savoir lire était nécessaire au mariage puisqu'il fallait lire le catéchisme pour la préparation de la confirmation. De nos jours en Finlande, la scolarisation obligatoire s'étend sur neuf ans (de sept à seize ans), par conséquent aucun citoyen finlandais ne peut rester analphabète. L'importance de la religion comme moteur d'alphabétisation est démontrée par quelques chiffres. En 1880, seulement 1,3 % de Finnois luthériens étaient analphabètes contre 54,4 % de Finnois orthodoxes. En 1930, les pourcentages étaient de 0,7 % de luthériens et de 15,7 % d'orthodoxes.

La lecture des journaux fait partie des traditions fortes de la Finlande. En 2004, 203 journaux paraissent entre une et sept fois par semaine. Il est courant qu'une famille souscrive un abonnement à la fois à un journal national et à un local. Les journaux sont livrés à domicile tous les matins. Beaucoup de parents

1. Traduction : Nigel Briggs

lisent le journal dès le matin avant de partir au travail, même s'ils se réservent une lecture plus approfondie pour le soir.

Les Finnois consacrent quotidiennement 9 heures 22 minutes aux média. 7 heures par jour pour les moyens électroniques et moins de deux heures pour les documents imprimés. Ils regardent la télévision 3 heures 35 minutes par jour. Environ 80 % de la population regarde la télévision tous les jours. La lecture des journaux occupe 48 minutes par jour, les magazines 25 minutes et les livres 30 minutes. (Syndicat des journaux finnois 2004). En moyenne, les jeunes consacrent 15 minutes aux journaux par jour.

La première publication que nous pouvons reconnaître comme un journal finlandais fut le *Tidningar Utgifne af et Sällskap i Åbo* rédigé en suédois par l'Association Aurora en 1771. Le premier numéro sortit le 15 janvier, devenu depuis la date retenue en Finlande pour célébrer la presse écrite. Le premier journal en finnois le *Tieto-Sanomat* fut publié par Antti Litzelius en 1775.

De l'ordre de 12 000 livres sont publiés chaque année en Finlande. La littérature traduite constitue 17 % de ce total. Plus de la moitié sont des traductions de l'anglais (68 %). Viennent ensuite les traductions du suédois (10 %), de l'allemand (5,8 %) et du français (5,6 %). En ce qui concerne la littérature en langue finnoise, environ 6 300 nouveaux titres sortent chaque année, dont quelque 500 sont des livres pour enfants (Bibliothèque de l'Université de Helsinki 2004).

2. LA REPRÉSENTATION DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE DANS LA FICTION

L'orthographe du finnois est presque totalement phonétique (un son = une lettre). Nous lisons comme nous écrivons. Par exemple, les mots d'origine étrangère *adekvaatti* (adéquat) ou *diletantti* (dilettante) sont écrits et prononcés de manière reconnaissable en finnois.

En plus de l'épopée nationale, le *Kalevala*, un autre titre populaire est particulièrement cher aux Finnois ; il s'agit du roman *Les Sept Frères* d'Aleksi Kivi. Cette œuvre raconte les difficultés éprouvées par les frères pour se conformer aux demandes de la société adulte. Une fois rejetés par la fille qu'ils courtisent, ils s'isolent du monde et vivent des années durant dans les étendues désertes où ils construisent une nouvelle maison. Après cette période sauvage, ils reviennent au domaine familial se ranger. Tous les frères sauf un fondent une famille et ont des enfants. Le roman est devenu un grand classique de l'école et est étudié à la fois en fin de collège et en lycée.

Dans *Les Sept Frères* se trouvent des scènes de lecture bien connues. Les frères fréquentent l'école paroissiale, mais ils y trouvent l'instruction si stressante qu'ils cassent une fenêtre et se sauvent. En l'espace de deux jours ils apprennent quelques lettres dans l'abécédaire et le plus jeune, Eero, apprend à épeler. Deux frères, Juhani et Timo, sont envoyés au coin et se font tirer les cheveux en guise de punition. Apprendre à lire était trop humiliant pour eux.

Cette scène décrit l'instruction dispensée par l'Eglise au XIX^e siècle. Les frères ont commencé l'apprentissage de la lecture à un âge assez avancé, ils

avaient déjà entre 18 et 25 ans, à partir d'un manuel d'alphabétisation de niveau élémentaire.

La méthode était fondée sur les lettres. On mémorisait les lettres et épelait de manière synthétique ajoutant les syllabes ainsi formées au mot. Cette approche traditionnelle était très courante avant la mise au point de méthodes analytiques. La scène de l'école paroissiale est bien connue des Finnois grâce au théâtre et au cinéma et constitue un obstacle à l'introduction de méthodes de prononciation plus faciles.

Le premier manuel finnois de lecture élémentaire fut écrit par l'évêque de Turku, Mikael Agricola. Son *ABCKirja* (1543) comportait une préface, les lettres de l'alphabet, les phonèmes, des exercices syllabiques, les *Dix Commandements* et d'autres textes religieux. Les futurs pasteurs l'utilisaient pour apprendre à lire car rares étaient les personnes qui savaient lire. À bien des égards l'abécédaire d'Agricola était le premier en son genre. Il peut être considéré comme l'origine de l'enseignement de la langue maternelle, de la littérature finnoise pour enfants et des manuels d'instruction religieuse du XVI^e au XVIII^e siècle (Kotkaheimo 1989).

3. L'IMPLICATION DES PARENTS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Le livre de Glenn Doman sur l'implication parentale a été traduit en finnois en 1991. À travers cet ouvrage, beaucoup de parents se sont familiarisés à cette méthode nouvelle. En Finlande; des études ont été conduites sur l'investissement des parents.

À l'automne 1991, Pirkko Karvonen & Ria Heilä-Ylikallio (1993) ont organisé une expérience en lecture impliquant vingt familles de la ville finnoise de Jyväskylä. Plus tard, les villes de Joensuu et Vaasa se sont jointes à cette expérimentation. L'objectif était de recueillir des renseignements concernant les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la lecture ayant lieu à la maison. Les enfants avaient entre dix-huit mois et sept ans. Les parents complétaient des questionnaires sur l'expérience.

Des mots sur cartelettes étaient montrés deux fois par jour en moyenne, certains parents les montraient jusqu'à huit fois. Le nombre de cartelettes utilisées variait, de 10 à 205 mots. Deux enfants ont appris à lire en moins d'un mois. Tous les enfants ont manifesté un intérêt accru pour les lettres de l'alphabet, les livres et la lecture. Les parents se sont plaints du manque de temps et de matériel.

Après m'être familiarisée avec la méthode de Doman, j'ai commencé à l'employer avec mon propre fils. J'ai consigné dans un carnet mes observations et les progrès de Mikael. En même temps, je notais l'intérêt que mon fils portait aux livres et ses réactions au matériel lu. L'utilisation de la méthode de Doman a commencé en février lorsque mon fils avait 3 ans et 10 mois. Maintenant, à l'âge de 5 ans et 10 mois, il sait lire à la fois en épelant à haute voix et silencieusement tout seul.

Au début, il apprenait à lire des mots à partir de bouts de papier que je lui montrais, nous les regardions à chaque fois qu'il s'y intéressait ou lorsque nous avions un moment ensemble. Après avoir appris des mots entiers, il a manifesté

un intérêt pour les lettres. Il les a apprises en leur assignant ses propres significations. Il a trouvé facile d'apprendre l'initiale de son nom ainsi que ceux de ses amis. Il a maîtrisé les lettres en deux ou trois semaines. Nous utilisons un bon nombre de grandes lettres découpées.

Mikael a pris goût à écrire ses propres histoires à l'ordinateur. Habituellement, c'est une fois que j'ai fini de lui lire un livre pour enfant qu'il écrit. Les livres de compilation de ses propres histoires s'intitulent *Août*, *Septembre* et *Octobre*. Il a également commencé à faire plus attention aux détails lorsqu'il dessine.

Dans le développement de la lecture chez Mikael, nous pouvons discerner les étapes suivantes: 1) lecture de mots entiers (de 3 ans 10 mois à 4 ans); 2) apprentissage des lettres de l'alphabet et différenciation des sons, l'analyse des mots (de 4 ans à 5 ans 2 mois); 3) dactylographie et création spontanées d'histoires (de 5 ans 3 mois à 5 ans 9 mois); 4) déchiffrement, lecture par épellation et lecture silencieuse (à partir de 5 ans 10 mois...). (Sarmavuori, 1988a)

4. L'ÉTUDE D'UNE EXPÉRIMENTATION DE JEUX DE LECTURE

Les jeux de lecture deviennent de plus en plus courants dans les garderies d'enfants. Entre 1993 et 1994, une expérience prolongée impliquant 480 enfants dans 24 garderies a été conduite dans les villes de Helsinki, Turku, Jyväskylä et Rovaniemi. Les progrès des enfants en lecture ont été mesurés au début, à mi-parcours et à la fin au mois de juin. Les jeux utilisés, mis au point par Pirkko Karvonen et Leena Rikkola (1993) comprenaient des activités de coloriage, des jeux de mémorisation, de « marchande » et d'orientation. Les enfants avaient entre 3 et 6 ans.

Parmi les 480 enfants, 31 savaient déjà lire en août 1993, 16 autres ont appris pendant l'automne, et 38 de plus pendant le printemps. La dernière évaluation fait état de 83 enfants sachant lire (+ 2 partis en cours d'année), la plupart avaient six ans, quelques uns cinq (Karvonen & Sarmavuori, 1995).

Avec la participation des mères et de quelques pères, nous avons fait de la lecture en famille, le choix se portant sur des contes de fées et des livres d'images.

5. PROCESSUS DE LA LECTURE, STRATÉGIES, THÉORIE DE LA RÉPONSE DES LECTEURS

L'approche didactique du finnois langue maternelle est une science nouvelle qui a ses origines au début des années 1980. Ses objectifs ont été formulés pour la première fois en 1984 et c'est en 1993 que paraît un ouvrage sur les fondements de la nouvelle science et ses rapports avec la recherche. Il s'en est suivi une période de théorisation active. Le champ d'étude de la didactique a été identifié et séparé des disciplines voisines. L'objet d'étude et de recherche est l'enseignement et l'apprentissage de la langue maternelle. Il s'agit d'une analyse empirique des conditions, pratiques et effets de l'enseignement de la langue maternelle. (Sarmavuori, 1993) Les domaines principaux de cette nouvelle branche scientifique sont l'enseignement de la littérature, de la lecture, de l'écriture, du théâtre, de la langue, des médias et de la culture. Nous nous intéressons à l'apprentissage

et à l'instruction à tous les niveaux, du pré-élémentaire jusqu'à l'âge adulte, mais nous ne rendons compte ici que de l'approche de la littérature

La place de la littérature dans les nouveaux programmes scolaires est restée inchangée par rapport aux instructions de 1994. Le but recherché est que l'élève lise beaucoup de littérature de jeunesse en choisissant des lectures appropriées et attrayantes. L'ensemble lu doit comporter divers types de textes et de genres littéraires, récits, contes de fées, romans pour enfants, pièces de théâtre, poésies, bandes dessinées, folklore ancien et nouveau. Tous les élèves d'une même classe doivent lire au moins deux titres en commun par an ainsi que des textes plus courts et des lectures facultatives (au moins six livres par an). Le contrôle de l'appropriation de l'œuvre étudiée peut être un partage de l'expérience de lecture tel que raconter l'histoire à l'oral ou à l'écrit, en débattre, la mettre en scène ou l'évaluer. Les objectifs cognitifs sont la maîtrise et la pratique des concepts relatifs aux personnages principaux et secondaires, au temps, aux lieux, à l'intrigue etc.

Les manuels comportent toutes sortes de textes de littérature pour enfants ; de plus, à partir de la 5^e année (6^e française) s'y ajoutent illustrations et textes se rapportant au *Kalevala* afin d'enraciner positivement les attitudes envers l'épopée nationale. Les instructions ne préconisent pas de méthode, laissant ainsi aux enseignants le choix didactique. La gestion des lectures se doit d'être extensive et thématique. L'accent est mis, à tous les niveaux, sur l'intérêt des lectures ainsi que sur la motivation des lecteurs. L'activité participe à la culture générale du jeune.

La concentration sur le processus de la lecture est une approche nouvelle qui permet un développement dans le contexte d'un groupe. Avant la lecture, nous pouvons préparer et prédire ; pendant la lecture, il peut y avoir des discussions, des questions posées, la création de d'images mentales, de la mise en scène, des débats etc. Après la lecture, il y a la possibilité de tenir d'autres discussions, de faire une mise en scène, de réaliser des résumés etc. En ce qui concerne les théories de la réaction des lecteurs, nous nous référons plus particulièrement à Louise Rosenblatt (1978, 1990) et Judith A. Langer (1995). Nous nous référons aussi à Jaana Arvonen (2002) qui a souhaité évaluer l'impact d'une stratégie de lecture active, la *stratégie de l'image mentale*. Cette approche trouve son fondement théorique dans le transactionnel et le sociocognitif. Il s'agit de la représentation mentale du texte qu'a le lecteur à un moment donné. (Langer 1995) Cette approche est centrée sur le processus de lecture et met en œuvre la discussion, le dessin, la mise en scène, le travail manuel, l'imagerie mentale et l'écriture. Arvonen a utilisé un roman d'une jeune finnoise, Tuija Lehtinen. Le groupe expérimental (deux classes du niveau deux (CE2 français)) a lu le livre en utilisant les méthodes de lecture active. Les deux classes composant le groupe de contrôle ont lu le même livre sans avoir recours à cette stratégie. Ils ont ensuite répondu à des questions de contrôle sur le texte. Le temps de la lecture a été d'environ trois mois dans chaque groupe.

L'évaluation de l'efficacité de la lecture des élèves reposait sur l'écriture d'une interprétation personnelle, ensuite l'élaboration d'images mentales en petits groupes, suivie d'une discussion de classe. Qu'il s'agisse des événements, des rapports entre les divers événements, ou des personnages, les élèves du groupe expérimental ont mieux cerné que ceux du groupe contrôle les divers éléments

du roman. Le groupe expérimental a sut enrichir le monde du texte, en élargir les horizons à l'aide des idées du groupe. (Arvonen, 2002, p. 134)

Nous avons étudié des élèves de crèche et d'école primaire âgés de 5 à 12 ans, ainsi que leur expérience de la lecture, de la littérature à travers le théâtre pédagogique, l'écriture et la bibliothèque de classe. Les enseignants mettent en œuvre diverses stratégies et utilisent tous les genres de la littérature jeunesse, contes de fées, le fantastique, récits, poésies, livres d'images et romans. Les enseignants cherchent à donner de bonnes bases et de l'autonomie à leurs élèves, ce qui explique la place prédominante de la motivation des lecteurs, de leur compréhension et interprétation du texte lu ainsi que le rôle de la discussion de classe. En combinant les différentes techniques d'approche du texte, nous obtenons une stratégie ou façon de travailler. C'est un moyen d'ouvrir le document aux lecteurs. Il s'agit d'une succession de techniques variées planifiée pour le groupe de lecture. À Turku, pour des lecteurs finnois, nous avons mis au point les stratégies suivantes : TEAKKO, NOPPA, ELKKO, VILKKA, ELANA, ELANKA, la Clef Magique et Visionnaire. Certaines ont fait l'objet de nombreuses expériences. D'autres sont assez récentes (Sarmavuori, 1998a, Koponen, 1997, Parviainen, 1999, Arvonen, 2002, Lehtomäki & Liukonsuo, 2003). L'idée est d'origine américaine (Tierney *et al.*, 1990). Les noms des stratégies sont obtenus à partir des initiales (en finnois) des phases de travail. Ainsi TEAKKO, savoir, anticipation, activation, discussion, questionnement et évaluation de l'apprentissage ; NOPPA, nom, propre vécu, idées et questions principales et évaluation ; ELKKO, anticipation, lecture, questionnement, cartographie et évaluation de l'apprentissage ; VILKKA, débiter, s'informer, lire, discuter, écrire et évaluer ; ELANA, anticiper, lire, activer, mettre en scène et évaluer (Sarmavuori, 1998a) ; ELANKA, anticiper, lire, activer, mettre en scène, écrire et évaluer (Parviainen, 1999).

6. EXCURSION CHEZ LES MOUMINE ET STRATÉGIE DE LECTURE

6.1. À propos de Tove Jansson

Parmi les auteurs finlandais de littérature pour enfants, Tove Jansson est la plus connue. Ses quatre livres à images et ses huit romans sur les Moumine ont été traduits dans trente-cinq langues. Ils ont été adaptés pour le théâtre, la radio, l'opéra, le cinéma et la télévision à maintes reprises. Les téléspectateurs de près de cent pays ont pu regarder les soixante-dix-huit épisodes du dessin animé créé au Japon.

Tove Jansson a écrit les romans Moumine entre 1945 et 1970. Son éditeur trouvait le mot Moumine trop bizarre, aussi le premier livre s'intitulait-il *Småtrollen och den stora översvämningen* (*Les petits trolls et la grande inondation*) (1945). D'autres titres dans la série sont *Une comète au pays de Moumine* (1946), *Moumine le troll* (1948), *Les Mémoires de papa Moumine* (1950), *L'Été dramatique de Moumine* (1954), *Un hiver dans la vallée de Moumine* (1957), *Contes de la vallée de Moumine* (1962), *Papa Moumine et la mer* (1965) et *Sent i november* (*Novembre dans la vallée de Moumine*) (1970).

La famille Moumine est heureuse et vit dans une société utopique sans écoles ni impôts. Jansson décrit le pays des Moumine ainsi : « C'était une vallée

merveilleuse remplie de petits animaux heureux et d'arbres en fleurs, et il y avait une rivière étroite et claire qui descendait de la montagne faisait un lacet autour de la maison des Moumine et disparaissait en direction d'une autre vallée où, sans doute, d'autres petits animaux se demandaient d'où elle venait. » Le lieu est une représentation mythique du paradis.

Le père de Tove Jansson, sculpteur, a servi de modèle pour papa Moumine qui, lui, est écrivain. Il rédige ses mémoires au travers desquelles nous connaissons son enfance, sa jeunesse et comment il a rencontré son épouse. Il passe par des crises, il se lasse de sa vie bien rangée et sa famille doit s'installer avec lui sur une île lointaine où il apprend à connaître la mer. Au début, la mer lui est hostile mais il l'explore. La mer est le subconscient de papa Moumine et à la fin il se réconcilie à elle.

Les livres ont été rédigés entre 1945 et 1970 mais seul papa Moumine atteint l'âge mûr. Les autres personnages ne vieillissent pas et restent immuables. Ils sont des personnages – types. La petite Mu reste toujours petite bien que plus âgée que Moumine le troll. Moumine a une amie appelée la demoiselle Snorque mais ils ne se marient pas ; en fait, elle ne figure même pas dans les deux derniers livres. La famille ne parle plus d'elle et elle n'apparaît pas dans les rêves de Moumine. Il reste célibataire, toujours content lorsqu'il reçoit des cadeaux de sa mère. Ce n'est que dans le deuxième livre d'images de Jansson, *Qui va rassurer Tounet ?* (1960) que nous trouvons une fin heureuse traditionnelle où Tounet rencontre l'âme sœur et « ils vécurent heureux... »

Si les personnages n'évoluent pas beaucoup d'un livre à l'autre, il y a des changements de style. Les trois premiers ouvrages de la série sont des récits d'aventures. Les deux suivants, *L'Été dramatique de Moumine* et *Un hiver dans la vallée de Moumine*, sont des satires qui remettent tout en cause. Les derniers, *Contes de la vallée de Moumine*, *Papa Moumine et la mer* et *Novembre dans la vallée de Moumine* sont des romans psychologiques. Les deux derniers sont davantage des livres pour adultes que pour enfants. L'idylle familiale se détériore.

Tove Jansson a été élevée dans une famille d'artistes. Sa mère était une illustratrice suédoise et son père l'un des grands sculpteurs finlandais. Ils se sont rencontrés à Paris et se sont installés à Helsinki. Maman Moumine a la tolérance de sa mère ; elle n'interdit jamais les choses amusantes. Moumine le troll est l'*alter ego* de Tove Jansson ; il lui servait de signature pour ses premières toiles avant de devenir héro de bande dessinée. Le Renaclican avait la même philosophie de vie que son ami fiancé ; il ne se maria pas.

En 1984, W. Glyn Jones consacra un livre en anglais à Tove Jansson où il écrivit : « La ligne directrice de l'œuvre de Tove Jansson semble être déterminée par le conflit entre les exigences extérieures subies en tant qu'auteur confirmée de livres et bandes dessinées pour enfants, et son propre besoin de communiquer en tant qu'artiste à un autre niveau. » Typique de l'œuvre de Tove Jansson est le fait que les personnages « sont assaillis de problèmes pour établir le contact avec les autres... Ce sont des îles humaines, difficiles à aborder et ravagées par des crises violentes. Il se pourrait que les îles et tempêtes des livres Moumine soient, en réalité, des symboles précoces de ce sens d'isolement. Il est vrai qu'il y a un nombre impressionnant de récits de voyages vers des îles, de séjours et de tempêtes en mer ou sur des îles. »

6.2. LES MOUMINE ET L'ÉCOLE

Les personnages de la série Moumine de Tove Jansson sont appréciés par des familles entières. Les Moumine ne vont pas à l'école; l'auteur avait inclus dans les *Mémoires de papa Moumine* une parodie de l'école dans le style des aventures d'*Alice au pays des merveilles* mais l'a supprimée. Toutefois, l'insertion des Moumine dans un cursus scolaire est appropriée puisque les élèves en ont une image très positive.

Les livres d'aventures, *Une comète au pays de Moumine* (1946), *Moumine le troll* (1948), et *Les Mémoires de papa Moumine* (1950) conviennent aux enfants; les trois livres satiriques *L'Été dramatique de Moumine* (1954), *Un hiver dans la vallée de Moumine* (1957) et *Contes de la vallée de Moumine* (1962) aux adolescents, et les œuvres à caractère psychologique, *Papa Moumine et la mer* (1965) et *Novembre dans la vallée de Moumine* (1970) aux jeunes adultes.

Sirkka-Liisa Rauramo (1995) doutait que l'habitant hippopotamesque d'un poêle en céramique puisse fréquenter l'école. Les personnages Moumine sont à la fois véridiques, naturels, humains et tolérants. « La vie des Moumine est très éloignée de celle de l'école où le temps est comptabilisé en leçons et où la vie se déroule dans des rangées de tables jumelées. Les Moumine vivent dans un désordre structuré tels des Bohèmes sans soucis, tolérants et généreux. » Ils sont aux antipodes de la correction et de la monotonie.

Habituellement, le jeune lecteur voit en Moumine le troll le personnage central des livres. Dans son mémoire de maîtrise, un jeune étudiant chercheur (Tove Jansson a beaucoup de succès auprès de ces étudiants) démontre comment Moumine se développe au fil des livres pour devenir un jeune homme indépendant et équilibré (Takala 1989). Les enfants aussi devraient pouvoir grandir avec les livres, des aventures franches jusqu'à la complexité accrue des deux derniers titres.

7. L'EXPÉRIMENTATION DE LA STRATÉGIE DU MAGICIEN

Moumine le troll a été lu à l'école d'application de Turku à l'automne 1994. En classe 4b (CM2 français) l'enseignant en formation y a consacré sept leçons, en 4c deux enseignants y ont consacré huit leçons. En 4b le mois de septembre a suffi, en 4c l'enseignement a poursuivi jusqu'au début octobre. Dans la classe 4c il y a eu également un débat sur un problème du texte. La stratégie du magicien était composée des phases suivantes: prédiction, résolution de problèmes, évaluation de la fin de l'histoire, questions, dessin, mise en scène et évaluation de l'apprentissage (Sarmavuori 1998b, p. 199).

7.1. Phase de prédiction

7.1.1. Savoir et attitudes pré-existants

Pendant la séance de prédiction, on a demandé aux élèves ce qu'ils savaient des Moumine, s'ils avaient regardé la série à la télévision, et ce qu'ils pensaient d'eux. Au sein de la classe 4b, huit enfants avaient visiblement une attitude positive, les trouvant sympathiques, bons et gentils. Trois élèves avaient une attitude

neutre tandis que trois autres les trouvaient puérils, bons pour les petits. Trois garçons ont déclaré qu'ils ne les aimaient pas.

En classe 4c, il y avait quatorze élèves ayant une attitude positive (« sympathiques, gentils, bons » etc.), deux autres étaient neutres. Un enfant a déclaré que les Moumine étaient plutôt sympathiques mais destinés aux plus jeunes. Un garçon les a trouvés puérils et deux autres stupides. Seize élèves sur les vingt avaient regardé la série télévisée..

La connaissance préalable des Moumine était donc assez semblable dans les deux classes, mais on a pu noter une petite différence dans la manière de les décrire. Les élèves de 4c ont utilisé plutôt des adjectifs (gentils, gros, sympathiques, amusants), en faisant davantage référence aux personnages de bande dessinée. En 4b les enfants les ont appréhendés par leur nom, leurs lieux d'habitation et leur fonction de personnages de contes de fées. (Sarmavuori 1998b, p. 199-200)

7.1.2. Prédiction

On a donné aux élèves une photocopie comportant deux extraits de l'épisode du Rubis Royal (du dernier chapitre de *Moumine le troll*), ainsi qu'une illustration montrant la lune. Après lecture, on a demandé aux élèves comment ils avaient apprécié l'histoire. Est-ce que le dénouement serait heureux, sérieux ou triste ? Ils devaient ensuite prédire à leur manière la fin de l'épisode. Certains élèves prédisaient une fin semblable à celle de l'auteur. D'autres imaginèrent que le Magicien partait en quête du Rubis Royal et finissait par l'obtenir

7.1.3. Prédiction des vœux

Dans l'épisode du Rubis, Magicien propose de réaliser les vœux des participants au grand festin organisé en l'honneur de Zotte et Zézette. Avant la lecture de l'extrait en question, on a demandé aux élèves de prédire ces vœux et d'expliquer leurs prédictions. Dans le texte de Tove Jansson, maman Moumine souhaite que Moumine ne s'attriste plus du départ du Renaclican. Papa Moumine, sur les conseils de son épouse, demande une très belle reliure pour ses mémoires. Moumine demande que la table chargée de mets délicieux s'envole vers son ami le Renaclican. Snif souhaite recevoir un bateau et l'Emule une pelle de botaniste. La demoiselle Snorque souhaite avoir de grands yeux, comme ceux de la dame de bois, mais quand elle s'aperçoit qu'ils n'ont pas l'effet désiré sur Moumine, elle veut retrouver ses jolis petits yeux. Magicien persuade le Snorque de demander le retour à l'état normal de sa sœur. Zotte et Zézette ont comme vœux la création d'un jumeau du Rubis Royal afin de le présenter à Magicien...

Les vœux des élèves ont été très variés et parfois voisins de ceux du livre. Pour maman Moumine, ils ont imaginé une bouilloire, un nouveau sac à main, un crochet pour la bouilloire. Pour papa Moumine, un nouveau chapeau ou une pelle. Pour Moumine, le vœux attribué au Snorque dans le roman (le retour des petits yeux de la demoiselle Snorque). Pour la demoiselle Snorque, de beaux yeux ou des babioles. De l'argent et de l'or pour Snif. Le Rubis Royal ou un nouveau diamant pour Zotte et Zézette.

7.1.4. Évaluation de la fin du roman

Dans la classe de 4c, tous les élèves ont apprécié positivement la fin du roman, heureuse et passionnante. Un enfant a écrit qu'il était bien que Magicien obtienne le rubis qu'il recherchait depuis si longtemps. Dans la classe de 4b, la plupart des élèves ont apprécié la fin du livre. Ils s'en sont expliqués par écrit. Deux élèves, un garçon et une fille, ont déclaré ne pas aimer la fin. Un garçon l'a même jugée stupide. Un autre, négatif au début, a modifié son attitude.

7.1.5. Questions sur le texte

La plupart des questions des élèves ont porté sur le Rubis Royal et Magicien, sur la nature et les raisons des vœux. En 4c les questions ont été plus nombreuses et plus originales.

7.1.6. Le débat en 4c

Dans une séance de résolution de problème de lecture, une question est apparue : *Est-ce que Zotte et Zézette devraient donner à Magicien le Rubis Royal ?* Avant le débat, les élèves ont voté à bulletins secrets (O (oui) ou N (non)). Il était convenu que le résultat ne serait connu qu'à la fin de la leçon. Au sein de groupe, les enfants ont débattu de cette question afin de choisir entre « oui » et « non ». Ensuite, chaque groupe a présenté sa décision à la classe. La plupart des groupes ont voté « oui », un seul « non ». Le débat en grand groupe s'ouvre alors. Au sein des groupes les élèves avaient un numéro compris entre 1 et 4. Ceux qui avaient un nombre impair devaient soutenir le « oui », les autres le « non ». Ils devaient préparer leurs idées par écrit.

Au moment de la récréation les élèves ont continué la discussion en sortant. Au début du cours suivant, l'enseignant a choisi deux filles et deux garçons pour débattre du sujet au milieu de la salle. Le débat a été suivi par les autres élèves et filmé. À l'issue du débat les enfants ont procédé à un deuxième vote à bulletins secrets. Le « oui » l'a emporté par 12 contre 4.

En 4b, on a procédé différemment dans la mesure où les élèves n'avaient pas de formation technique sur le débat. On en est resté au débat en petits groupes, suivi du renseignement d'une grille où devaient apparaître leurs opinions et arguments. Le résultat a été de 15 « oui » contre 3 « non », parfois avec des opinions tranchées (du type : « Absolument pas »), sans discussion prolongée.

8. L'APPRENTISSAGE ÉVALUÉ PAR LES ÉLÈVES

Les élèves ont été invités à évaluer l'apprentissage effectué après la séquence de lecture. Ils l'ont fait sur un formulaire où figuraient les différentes étapes et des choix « beaucoup, un peu, pas du tout ».

Dans la classe de 4b, les élèves ont jugé avoir appris le plus de la *mise en scène* (13 « beaucoup ») et de la *réalisation du dessin* (9 « beaucoup »). L'intérêt de prédire la suite, les vœux des personnages et la fin recueillie 7 « beaucoup ». Vient ensuite la discussion du problème et le fait de poser des questions. Les sections concernant les connaissances préalables et « As-tu aimé l'histoire » ont reçu le moins de suffrages.

Tableau 1. Quelle activité t'a apporté le plus ? Qu'as-tu appris ?

Classe 4b – 20 élèves	beaucoup	un peu	rien
Mes connaissances préalables (Qu'est-ce que je savais des Moumine avant de commencer ?)	3	13	1
Me demander si j'avais aimé l'histoire	1	15	
Prédire la suite	7	9	1
Prédire les vœux des personnages	7	8	2
Discuter du problème	6	11	
Poser des questions	6	11	
Réfléchir à la fin du livre	7	8	2
Faire un dessin	9	8	
Mettre le texte en scène	13	2	

Dans la classe de 4c, l'ordre des jugements « J'ai beaucoup appris » a été : faire un dessin (12), me demander si j'avais aimé l'histoire (9), connaissances préalables (8), prédire la suite (8), poser des questions (8), discuter du problème (6), le débat de classe (6), réfléchir à la fin (6), mettre en scène le texte (6) et prédire les vœux (4). Cinq élèves ont déclaré n'avoir rien appris en discutant le problème du personnage.

Tableau 2. Quelle activité t'a apporté le plus ? Qu'as-tu appris ?

Classe 4c – 21 élèves	beaucoup	un peu	rien
Mes connaissances préalables (Qu'est-ce que je savais des Moumine avant de commencer ?)	8	13	
Me demander si j'avais aimé l'histoire	9	10	2
Prédire la suite	8	10	3
Prédire les vœux des personnages	4	12	5
Discuter du problème	6	10	5
Poser des questions	8	12	1
Réfléchir à la fin du livre	6	15	
Faire un dessin	12	7	1
Mettre le texte en scène	6	13	2
Le débat de classe	6	11	1

Évaluation libre

Les élèves ont eu aussi l'occasion d'évaluer librement, hors des contraintes d'un questionnaire, cette séquence d'apprentissage. Pour la plupart, ils ont estimé avoir appris davantage sur les Moumine. Beaucoup pensent avoir progressé en lecture. Certains disent avoir appris d'autres façons de travailler : travail en groupe, mise en scène.

9. CONCLUSIONS

Le roman *Moumine le troll* a été un bon choix ; ce récit d'aventures passionnant est très approprié pour les élèves de l'école primaire (jusqu'à dix ans). Dans l'évaluation des attitudes, la plupart des enfants ont déclaré aimer les Moumine. Dans chacune des classes seuls trois élèves ont eu une attitude négative à son égard. Les enseignants en formation ont trouvé, de leur côté, le sujet intéressant et la motivation des classes bonne. Ils ont particulièrement apprécié le débat littéraire en 4c (en dépit de l'impossibilité de faire débattre tous les élèves devant la classe, étant donné le temps disponible). Il est toujours possible de trouver dans la littérature matière à réaliser un exercice de résolution de problème approprié à un débat. C'est une façon de donner vie à un texte. L'extrait est lu pour ce qu'il est, de la fiction. Un roman a son monde propre, une représentation fictionnelle créée par l'auteur avec sa tension propre intérieure. Les expériences de la fiction peuvent être aussi valables et riches de leçons que celles du monde réel. Reste que pour certains élèves de l'étude, l'écart entre la fiction et la réalité était déjà trop grand. Ils attendaient du factuel et ont du mal à entrer dans un mode imaginaire (Sarmavuori 1998b, p. 200-207).

Notons que l'expérimentation de la stratégie du magicien a été menée également en Angleterre, Australie, Autriche, Estonie et Hongrie (Sarmavuori 1998b).

BIBLIOGRAPHIE

- ARVONEN, J. (2002) : *Action as reading support*. Annales Universitatis Turkuensis, C 182.
- DOMAN, G. (1991) : *How I teach my small child to read. A soft revolution*. Juva, WSOY (édition française du traducteur : *J'apprends à lire à mon bébé*. Éditions Retz 1983).
- ELLEY, W. B. (1992) : *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague, IEA.
- JANSSON, T. (1948) : *Trollkarlens hatt*. (*Moumine le troll* traduit du suédois par K. et P. Chaplet. Nathan Bibliothèque International 1968).
- JONES, W. G. (1984) : *Tove Jansson*. Boston, Twayne Publishers.
- KARVONEN, P. & HEILÄ-YLIKALLIO, R. (1993) : *Pienten lasten lukuleikit (Jeux de lecture pour les jeunes enfants)*. In M. Ojala (Ed.), *Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa (Recherches finlandaises sur l'éducation précoce)*. Helsinki, Lastensuojelun Keskusliitto, p. 239-246.

- KARVONEN, P. & RIKKOLA, L. (1993) : *Lukuleikkejä lapsille. (Jeux de lecture pour enfants)*. Tampere, Kirjayhtymä.
- KARVONEN, P. & SARMAVUORI, K. (1995) : *Päiväkotilasten lukuleikkikokeilu 1993-1994 (Expérience de jeux de lecture avec des enfants de crèche)*. Helsingin kaupunki, sosiaaliviraston ulkaisusarja A1.
- KIVI, A. (1873) : *Seitsemän veljestä. (Les sept frères)*. Helsinki, SKS.
- KOTKAHEIMO, L. (1989) : *Five centuries of Finnish ABCs. The content and purposes of first readers in popular education*. University of Joensuu. Publications of Education, n° 10.
- LANGER, J. A. (1995) : *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York, Teachers College Press.
- LEHTOMÄKI, N. & LIUKONSUO, M. (2003) : *Lukemisen huispaus*. Journal of Mother Tongue Education, n° 32, p 4-48.
- LUNDBERG, I. & LINNAKYLÄ, P. (1993) : *Teaching reading around the world*. Hamburg, IEA.
- PARVIAINEN, T. (1999) : *ELANKA-strategia Muumipeikko ja pyrstötäht -teoksen käsittelyssä*. Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitoksen pro gradu.
- RAURAMO, S. L. (1995) : *Muumi tuli kouluun*. Journal of Mother Tongue Education, n° 13-14, p. 55-58.
- ROSENBLATT, L. (1978) : *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. London, Southern Illinois University Press.
- ROSENBLATT, L. (1990) : *Literary theory*. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, D. & J. R. Squire. (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts*. New York, IRA & NCTE, p. 57-62.
- SARMAVUORI, K. (1984) : *Aineenopettajan äidinkielen opetusoppi. (La didactique de la langue maternelle pour l'enseignant de la spécialité.)*. Helsinki, Kirjapaino Merkur.
- SARMAVUORI, K. (1993) : *Äidinkielen opetustieteen perusteet. (Introduction à la science de l'enseignement de la langue maternelle)*. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n Tutkimuksia, n° 8. (Rapport de recherche de la Société des sciences de l'enseignement de la langue maternelle).
- SARMAVUORI, K. (1998a) : *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät (De la manière d'intéresser. Les méthodes actives dans l'enseignement de la lecture et de la littérature)*. Helsinki, BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- SARMAVUORI, K. (ed.) (1998b) : *The moomins in the world — learning with text*. University of Turku, Faculty of Education. Research Series A:186.
- STENBÄCK, I. (2004) : *Keinotekoinen kurjuus kiehtoo kirjailijaa*. Helsingin Sanomat 6 mars 2004.
- Syndicat des journaux finnois (2004) : www.sanomalehdet.fi. (Site consulté le 7/3/2004).
- TAKALA, H. (1989) : *Tove Janssonin muumikirjojen päähenkilön kasvu*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen syventävien opintojen tutkielma.

TIERNEY, R. J., READENCE, J. E. & DISHNER, E. K. (1990) : *Reading strategies and practices. À compendium*. Boston, Allyn and Bacon.

BIBLIOTHÈQUE DE L'UNIVERSITÉ DE HELSINKI 2004.

www.lib.helsinki.fi/julkaisusala/vapaakappaleet/kirjatilasto20
(Site consulté le 11/3/2004).

POUR UNE EXPLOITATION EFFICIENTE DE LA LITTÉRATURE ORALE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Georges SAWADOGO,
École normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Résumé : Notre propos s'inscrit dans la problématique d'une exploitation efficiente de la littérature orale dans les pratiques d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde. Après avoir tenté de cerner le concept de littérature orale dont il décrit les principales caractéristiques et fonctions, il passe en revue les différents genres oraux classifiés au regard de leur typologie : textes lapidaires, poétiques ou narratifs. Il explore ensuite les questions latentes majeures que posent la sous-représentation et la sous-exploitation de la littérature orale, en examine les causes et les conséquences, fait le point sur les relations qu'entretiennent littérature orale et apprentissages scolaires, avant de proposer quelques pistes pour une meilleure exploitation didactico-pédagogique de cette littérature. Il conclut enfin sur l'urgence et la nécessité d'une exploitation efficiente de la littérature orale dans les contenus et les pratiques pédagogiques, dans la perspective d'une éducation interculturelle.

INTRODUCTION

Quand nous étions encore enfant, maman et surtout grand-père nous racontaient souvent de merveilleuses histoires. Il y en avait de belles, de fantastiques, de drôles et même de terribles. Ces histoires nous ont tantôt ému jusqu'aux larmes, fait rêver jusqu'à l'extase, amusé jusqu'au fou rire, fait peur jusqu'au cauchemar. En Afrique, lorsque sous l'arbre à palabres fusaient des éclats de rires, lorsque, sur la place du village, des hommes, des femmes, des enfants, tous autour du feu de bois ou par un temps de pleine lune, rient à gorges déployées en se tapant les cuisses ou en se tenant les côtes, n'allez pas loin chercher les causes de cette hilarité : c'est Bouky l'hyène, dame sottise, qui fait encore des siennes, c'est M'Ba Soamba, le malicieux lièvre, qui a trouvé plus malin que lui, c'est l'homme insensé qui acquiert une sagesse forcée, c'est un fourbe qui est tombé dans son propre piège, bref, c'est un conte drôle, un proverbe bien placé, une anecdote grivoise, tous puisés dans l'interminable source de la littérature orale traditionnelle, moyen privilégié de divertissement, l'humour, la détente et le spectacle étant souvent de la partie. Chez les Moosé du Burkina Faso comme partout ailleurs en Afrique, la littérature orale n'a pas qu'une fonction distractive. Partie intégrante de la culture, elle traite, selon Tiendrebeogo (1977), des « choses cachées » et parti-

cipe du mystère et du sacré. De plus, elle laisse transparaître la philosophie des Africains, leurs modes de vie en société, leur morale, leurs occupations d'ordre économique, culturel et politique. Elle a essentiellement pour finalité la formation intellectuelle, morale, sociale et politique des jeunes générations ainsi que celle des adultes. Dans nos sociétés, c'est bien connu, la littérature orale n'est pas gratuite. Elle se veut engagée et remplit à cet effet des fonctions précises dans la société, participant ainsi à son évolution et à son développement. Parmi ses principales finalités figurent les fonctions ludiques ou distractives, thérapeutiques ou cathartiques, didactiques ou éducatives, ainsi que les fonctions sociales.

Notre réflexion s'inscrit d'abord dans les grandes orientations adoptées en 1972 par la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation des états francophones d'Afrique et de Madagascar) sur les stratégies d'une meilleure prise en compte de la littérature orale dans les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement-apprentissage du français et ceci, dès la base, c'est-à-dire le primaire. Cette problématique a aussi été l'une des préoccupations majeures de la XVIII^e Biennale de la langue française tenue à Ouagadougou au Burkina Faso en 1999 et principalement dans celles de la table ronde animée par Jacques Chevrier autour de la thématique *Présence de l'oralité, place dans l'enseignement*. Nous la retrouvons, par ailleurs, au cœur des travaux des États généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone, tenus du 17 au 20 mars 2003, à Libreville, au Gabon. Tout cela atteste, si besoin en était encore, de l'urgence et de la nécessité d'une sérieuse réflexion sur cette problématique autour des objectifs suivants : introduire de manière systématique, dans les différents programmes d'enseignement, l'étude de la littérature orale africaine afin de former les élèves à la connaissance de leur propre culture et enraciner cette littérature dans son contexte de civilisation en employant les méthodes les plus appropriées pour en dégager la spécificité.

1. PROBLÉMATIQUE

Notre propos part de quelques constats bien décevants : la littérature orale burkinabè n'occupe pas une place prépondérante dans les *curricula* des différents établissements d'enseignement, notamment ceux du primaire. Elle ne figure pas non plus en bonne place dans la formation initiale et continue des enseignants, notamment ceux de français et son exploitation pédagogique est rendue difficile, du fait de l'inexistence de documents didactiques appropriés. Tout cela a pour conséquences, sa sous-représentation dans les programmes d'enseignement et surtout sa sous-exploitation dans les pratiques enseignantes, toutes choses qui rendent les apprentissages plus difficiles du fait de l'utilisation exclusive du français (comme langue d'enseignement), avec, entre autres, une déconstruction des repères socioculturels et identitaires des jeunes apprenants et une dégradation des valeurs morales et sociales véhiculées par les langues et les cultures de leurs sociétés d'origine. Partant de là, on pourrait se demander pourquoi, en dépit de l'abondance des textes oraux (collectés, transcrits ou qui attendent de l'être), des études et analyses dont ils ont fait l'objet (sociologiques, historiques, anthropologiques, ethnologiques), les recherches sur la didactique et la pédagogie soient encore très timides, alors même que l'intérêt de ces textes sur ces plans est connu de tous ? Quelle place accorde-t-on à la littérature orale et quelles fonctions lui

assigne-t-on ? Ces interrogations nous permettent de définir notre problématique qui pourrait se résumer à cette question fondamentale : la place qu'occupe la littérature orale burkinabè dans l'enseignement lui permet-elle de faire partie du substrat culturel et littéraire des jeunes écoliers ? C'est à cette question centrale que notre propos tente de répondre, en faisant d'emblée le point sur le statut et la fonction de la littérature orale burkinabè.

2. NATURE, STATUT ET FONCTIONS DE LA LITTÉRATURE ORALE BURKINABÈ

La littérature orale, estime Kam (1990, p. 22), quoique certains aient prédit depuis longtemps (et persistent à le faire) sa mort prochaine, creusant ainsi sa tombe avec celle des vieux qui s'éteignent, « tient encore une place importante dans les pratiques liées à la littérature et à la culture populaires au Burkina Faso, en dépit des transformations qu'elle subit du fait de sa nécessaire évolution ». Ce riche patrimoine s'avère être une véritable manne pour beaucoup de romanciers, poètes, dramaturges, cinéastes, auteurs de bandes dessinées, vedettes de chansons, sans oublier son intérêt pédagogique et didactique. Cette littérature, soutient-il, « éveille les facultés et les dispositions de l'enfant à assimiler ce que l'on veut lui apprendre : valeurs intellectuelles, morales, humaines, etc. Dans cette optique se pose alors l'opportunité de son enseignement dans le cursus scolaire. » (Kam, 2000, p. 538). Au Burkina Faso, cette littérature puise sa richesse dans la diversité linguistique et ethnique, patrimoine culturel de première importance. Elle se caractérise essentiellement par sa complexité, son dynamisme, le contexte de son énonciation et les problèmes liés à la traduction. Les principales fonctions suivantes lui sont reconnues : la fonction distractive ou ludique, la fonction thérapeutique ou cathartique, la fonction didactique et la fonction sociale. Selon Ouédraogo (1990, p. 34) « Les Moosé possèdent une importante littérature orale qui s'étend des genres narratifs aux genres poétiques en passant par les genres lapidaires ».

Les textes dits lapidaires sont généralement brefs, laconiques et se présentent sous forme de formule. Ce sont les proverbes (*yelbuna*), les devises (*zab-yui*) et les devinettes (*solem-koeese*). On pourrait, à titre d'exemple, retenir ces quelques proverbes moosé : *Silem kâoogo, silem baag n'yôkd-a*. Littéralement, *Maligne pintade, malin chien attrape elle* ». Autrement dit, *La pintade rusée se fait attraper par le chien malin* ou *Lorsqu'on se dit malin, on trouve un plus malin que soi*. Ce proverbe renvoie en fait à un autre bien connu : *A malin, malin et demi*. Il en est de même pour cet autre : *Wè kaseng ka be keleng ye*. Littéralement : *Coup grand pas exister cri* ou *Lorsqu'on reçoit un coup trop fort, crier devient difficile*. En d'autres termes, *Les grandes douleurs sont muettes*. Nous retiendrons enfin ce proverbe bien connu en milieu moaaga : *Koom sâñ lim toεnga, lal lebga gvulla*. Littéralement *Eau si submergé barbe, pénis et testicules devenus nénuphars* ou *Lorsque l'eau submerge la barbe, le pénis et les testicules deviennent des nénuphars*, autrement dit, *Virilité et courage cèdent devant une très grande épreuve*.

Quant à la devise moaaga ou « *zab-yuure* », elle a d'abord une signification symbolique parce qu'au-delà du sens premier de la formule énoncée (sens dénoté), il existe toujours un autre sens, plus profond (sens connoté). On distingue les devises collectives et les devises individuelles. Les devises collectives enga-

gent une population donnée. Elles se présentent comme des slogans à l'intérieur desquels doit se dégager un idéal pour les membres de la collectivité. Il en est ainsi de cette devise qui met en exergue l'intégrité des Burkinabè : *Burkin saka kuum n'zoe yânde*. Littéralement : *Intègre accepté mort, fuir honte* ou *L'homme intègre accepte la mort et fuit la honte*. En d'autres termes, *Pour l'homme intègre, mieux vaut la mort que la honte*. Quant à la devise individuelle, elle est chez les Moosé, un principe de vie que chacun peut s'octroyer aux étapes significatives de sa vie (funérailles du père, initiation, intronisation, etc.). Lors de son intronisation, par exemple, tout chef *Moaaga* choisit trois devises : une devise de remerciement à ses partisans, une seconde devise sous forme de mise en garde à l'endroit des éventuels opposants qui auraient quelques velléités d'insoumission et une troisième qui situe le contexte et les priorités du nouveau pouvoir. C'est seulement à partir de là que le souverain abandonne son nom d'origine au profit de sa devise qui lui tient lieu de nouveau nom ainsi que le montre Pacéré (1991). Il en est ainsi de ces devises de Naaba *Sānem*, chef de *Tuudu*, dans la province burkinabè du Bazèga dont la première devise est : *Si l'aveugle obtient de l'or, que son guide se réjouisse*. Par cette formule, le chef entend partager les avantages du pouvoir avec ses partisans qui l'ont aidé et soutenu dans sa quête du pouvoir. Dans sa deuxième devise, *Le jeune hippopotame ne saurait renoncer au bain par peur du froid*, le chef s'adresse, indirectement, à ceux qui ont tenté de le dissuader lors de sa conquête du pouvoir, en alléguant son très jeune âge. Enfin, dans sa troisième devise, *Quelle que soit son intelligence, nul ne saurait, seul, encercler un buisson*, le chef annonce un pouvoir participatif et donc démocratique.

Enfin, les devinettes pourraient appartenir, outre à la catégorie des textes lapidaires, à celle des textes poétiques (au regard de leur rythmique et de leur musicalité) et à celle des textes narratifs dans la mesure où elles sont aussi appelées « contes courts » ou *solem-koeese* et qu'elles introduisent nécessairement les « contes longs » ou *solem-wogdo*. Les Moosé distinguent deux types de devinettes : celles qui s'apparentent à des questions énigmatiques très plaisantes et dont il faut trouver une réponse, et celles qui se présentent sous forme de formules brèves, exigeant de l'interlocuteur une réplique dont l'importance réside, non dans le sémantisme, mais dans l'esthétisme. Nul doute que l'interprétation de ces proverbes et devises nécessite, outre la maîtrise des codes culturels et linguistiques, une prise en compte du contexte de leur énonciation ainsi que l'a très bien montré Théophanous (2005). On pourrait imaginer, dès lors, tous les avantages, mais surtout toutes les stratégies sur les plans didactique et pédagogique que l'enseignant de français devrait mettre en œuvre pour amener ses élèves à leur interprétation ou à leur décodage.

Les textes poétiques se fondent essentiellement sur un travail esthétique de la langue, portant sur l'expression, les constructions, les sonorités et la musicalité : c'est le cas du chant et de l'épopée. Le chant ou *yille* désigne aussi en *mooré*, la corne de l'animal. Cette polysémie, selon Kaboré (1990, p. 37), permet de dire que le texte chanté « germe et pousse hors de la personne comme la corne chez l'animal et devient une véritable arme d'auto-défense ». Il en est ainsi de certaines catégories de personnes dont les orphelins (le plus souvent maltraités), les femmes (généralement exploitées et soumises à des déboires conjugaux), les jeunes (face à la gérontocratie généralement à la base des conflits entre générations), etc. C'est le lieu de rappeler les origines du jazz, ensemble de chansons que fredon-

naient les esclaves dans les plantations. Plus proche de nous, citons le cas du reggae et aujourd'hui celui du rap et du *zouglou*, notamment en Côte-d'Ivoire. La chanson est donc un moyen d'expression, mais aussi une arme de combat. C'est dans ce contexte que la poésie, parce qu'elle est plus proche de la musique, a été choisie par les chantres de la Négritude comme genre privilégié de lutte pour l'émancipation de la race noire.

Quant à l'épopée, elle baigne dans une ambiance poétique créée par le récitant. C'est le cas, par exemple, de *Chaka Zoulou* et surtout celui de *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Niane (1960). On y trouve, selon Kesteloot (1981, p. 349), « toutes les qualités de l'épopée traditionnelle : un fait historique réel : le règne de Soundjata au XII^e siècle, l'amplification que lui fait subir la légende par les moyens habituels : présages, miracles, grossissement des qualités du héros (force, courage, clairvoyance), de ses faits d'armes, des obstacles qu'il doit surmonter et, bien sûr, l'intervention du merveilleux : dieux, sorciers, sorcières et animaux-totems ». Comme pour les textes lapidaires (proverbes, devises et devinettes), ces textes poétiques (chants et épopées) offrent, dans une perspective interdisciplinaire, d'énormes possibilités d'exploitation pédagogique aussi bien pour l'enseignant de français (étude des figures de style comme l'hyperbole), celui d'histoire (étude de personnages, de lieux et de faits historiquement connus) que pour leur collègue de musique.

Enfin, les textes narratifs regroupent les anecdotes, les légendes, les mythes et les contes. Il convient de distinguer les *soalma* des contes tels qu'ils sont perçus dans la langue française. En effet, ceux-ci ne sont pas de simples récits distractifs comme leur nom semble l'indiquer. En *mooré*, *Soalma* signifie « choses cachées » et participent par conséquent du mystère et du sacré. On y retrouve également le concept du pouvoir politique. C'est un fait, les Moosé établissent une distinction entre les « contes courts » ou *solem-koeese* et les « contes longs » ou *solem-wogdo*. Dans les soirées de contes, par exemple, les conteurs commencent toujours par les contes courts, brefs énoncés dont la structure dénote un travail plutôt esthétique que sémantique. Il s'agit, en fait, d'une sorte de jeu qui oppose soit un individu à un individu, soit un individu à un groupe d'individus, soit encore un groupe à un autre groupe. Le jeu consiste à proposer à l'interlocuteur une réplique-question dont il doit trouver la réplique-réponse appropriée. La pertinence de la réponse est fonction, non du sens, mais de la forme ou structure qui doit, sur le plan du rythme et des sonorités, correspondre à la réplique-question énoncée par le premier locuteur. Les contes courts, du fait de l'importance accordée à l'esthétisme et surtout aux sonorités, jouent beaucoup sur les rythmes et les rimes. C'est le cas dans les exemples suivants, même si la traduction en français ne permet pas de rendre compte de la rythmique et de la musicalité des répliques : à la réplique-question *Solem ti d solem (Conte pour que nous contions)*, correspond cette réplique-réponse : *Yik tond-beoog n menem ti d menem (Disparais de bonheur pour que nous disparaissions)*. De même, à cette seconde réplique-question : *M solem saya (Je suis à court de contes)*, correspond cette seconde réplique-réponse : *Yeel naab t'a Kabalem kiya; a Kabalem kuum daare buum duuda nobga (Dis au chef que Kabalem est mort; le jour du décès de Kabalem, la vérité grimpera sur un noisetier)*. Dans ce jeu de questions-réponses, ce qui importe, c'est le travail de la langue, notamment la recherche des sonorités

correspondantes (rimes) comme c'est le cas entre les termes *solem* et *menem* d'une part, et entre *saya*, *kiya* et *nobga*, d'autre part.

Une seule réplique-question peut donner lieu à plusieurs répliques-réponses. Dans ce cas, le premier conteur donnera toujours la même réplique-question à charge pour son interlocuteur de trouver toutes les répliques-réponses attendues. Si ce dernier fait preuve d'ingéniosité, il peut, après avoir trouvé toutes les répliques-réponses attendues, en inventer d'autres. Il prend, dès lors, la place et le rôle du premier conteur en reprenant la même réplique-question, à charge pour son nouveau « contradicteur » de trouver de nouvelles répliques-réponses, au risque de perdre la partie, et ainsi de suite. Par exemple, à cette unique réplique-question : *M voogirgu* (*Ma souche de kapokier*), pourraient correspondre les trois répliques-réponses suivantes : *Yongre diga Poko n deeg kalgo* (*Une souris a pourchassé Poko et lui a retiré son soubala*), *F pa teg bi f vuug ruko* (*Si tu n'es pas rassasié, tires donc à toi la marmite*), ou encore *Safân lagm koabg kon pek rulgu* (*Des centaines de savons ne sauraient laver le calao* »), etc.

Les contes courts visent la préparation psychologique et intellectuelle de l'auditoire en vue d'une bonne réceptivité des contes longs. Comme pour la « parenté à plaisanterie », les contes courts tolèrent la déraison et proscrivent le conflit. Tous les écarts de langage sont donc permis. Il n'est pas rare qu'ils soient très injurieux ou très vulgaires, provoquant de temps à autre des tensions vites contrôlées ou des rires à gorges déployées. Les enfants, les adultes, les femmes et les hommes ont tous le même droit à la parole, sans restriction ni coercition. Voici un exemple d'énoncé injurieux qu'un enfant peut adresser à un adulte ou même à un vieillard lorsque celui-ci ne parvient pas à trouver lui-même la réponse à la réplique-question : *M wumbl lui begd puge tass* (*Ma petite calebasse est tombée dans la boue, plouf!*). Réplique-réponse : *Foo la tenga kasm n zi noor yass* (*C'est toi le patriarche de toute la contrée et tu es là assis la bouche largement ouverte!*). A travers la préparation psychologique et intellectuelle, la mémoire, l'imagination et l'intelligence sont activées et l'auditoire est plus disposé à s'émouvoir, à se laisser séduire par les exemples de moralité, de civisme, de perspicacité et de sagesse proposés par le conte long. Il est plus apte à l'ensemencement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être contenus dans les contes. De la formule d'introduction à celle de la conclusion, l'enfant apprend (c'est la fonction didactique des contes) à découvrir son milieu, sa flore, sa faune, ses lois, ses valeurs, etc. Le conte interpelle sa conscience critique sur des attitudes préjudiciables.

Chez les Moosé, le texte oral permet de « libérer » et à travers les contes, les chants, les anecdotes, l'humour atteint parfois un paroxysme tel que la digue du refoulement et de l'autocensure se rompt, laissant libre cours à l'expression du tabou et des fantasmes. C'est alors que l'enfant insulte le vieux sage, interpelle sans vergogne le chef, tandis que l'adolescent se moque de l'adulte, du vieillard chenu, de la vieille coquine à qui il profère des mots interdits en d'autres circonstances. Amour et sexe sont démystifiés et démythifiés (pour un temps, juste pour un temps, celui des heures magiques de la veillée!) : c'est le temps de la liberté totale d'expression pour tous et celui de l'hilarité sans mesure. Il se produit alors, en chaque individu, une décharge émotionnelle libératrice, presque purificatrice, d'où la fonction cathartique. De plus, le texte oral, par sa valeur morale, renseigne et sensibilise sur les mœurs de la société, ses interdits, ses normes, ses règles et ses comportements valorisés comme l'a largement démontré Durkheim (1989). Il

participe à l'instruction civique, à la connaissance du milieu et favorise une certaine initiation du jeune enfant par rapport aux pratiques culturelles et culturelles de sa société ainsi que le montre Badini (1994). Relevons qu'il instaure une interaction entre le conteur et son auditoire. Le conte lui-même se construit dans et par cette interaction car la présence et les réactions de l'auditoire peuvent changer le cours et la nature des récits produits. Le texte oral est ainsi la propriété intellectuelle de toute la communauté.

3. LA LITTÉRATURE ORALE COMME SUPPORT AUX APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Les grandes orientations issues des travaux de la CONFEMEN, de la Biennale et des États généraux sur l'enseignement du français, outre leur actualité, ont largement insisté sur le statut à donner à la littérature orale dans le cadre des apprentissages scolaires. Elle serait ainsi plutôt un précieux support pédagogique qu'un véritable objet d'enseignement spécifique.

Au Burkina Faso, la plupart des enseignants interrogés reconnaissent le rôle que peut jouer la littérature orale dans l'enseignement, notamment dans l'éveil et dans le maintien de la motivation de l'élève, dans sa participation effective aux activités de la classe, dans la formation de son intelligence, etc. Toujours selon eux, elle cultive en lui les grandes valeurs morales et sociales comme la tolérance, l'hospitalité, le respect des aînés, le sens de la famille et la solidarité. Ils reconnaissent par ailleurs qu'une meilleure exploitation de cette littérature favorise l'intégration sociale de l'enfant, cultive en lui l'esprit patriotique et réconcilie l'école avec le milieu. Aussi participe-t-elle à la construction identitaire de l'enfant en lui offrant les repères dont tout individu a besoin pour se retrouver et se reconnaître, tout en favorisant chez lui l'émergence d'un esprit civique.

Si l'unanimité est faite sur le bien-fondé d'une prise en compte de la littérature orale dans l'enseignement, c'est le lieu de reconnaître que celle-ci est non seulement sous-représentée dans les programmes d'enseignement burkinabè, mais qu'elle est surtout sous-exploitée dans les pratiques enseignantes. Nos enquêtes ont révélé que seuls le conte et la légende figurent en bonne place parmi les nombreux genres oraux connus. Le conte, par exemple, intervient le plus souvent en expression orale et en lecture. La sous-représentation de la littérature orale dans les contenus des programmes se double de sa sous-exploitation dans les pratiques enseignantes. Aussi les rares enseignants qui, dans leurs pratiques, réservent une petite place à cette littérature le font-ils de leur propre initiative.

Toutefois, dans l'enseignement du premier degré, on peut se féliciter d'un bon éventail de contes, nouvelles, poèmes et autres ouvrages spécialement écrits pour la jeunesse, à l'image du précieux recueil de textes oraux présenté par Tiendrebeogo (1963). Au premier cycle du secondaire, c'est seulement en classe de 6^e que l'on retrouve *Les contes du Burkina* sur l'ensemble des seize œuvres complètes inscrites au programme. Il en est presque de même pour le second cycle du secondaire où, sur l'ensemble de la quarantaine d'œuvres complètes figurant au programme, seulement deux œuvres burkinabè y figurent au titre de la littérature orale burkinabè, à savoir celles de Sawadogo (1982) et de Bonnet (1982). Dans l'enseignement supérieur, la plupart de ces œuvres reviennent au

programme avec l'avantage d'être étudiées avec plus de scientificité, notamment au département de Lettres modernes de l'Université de Ouagadougou. Même si, depuis quelques années, on observe une prise en compte effective de la littérature orale burkinabè dans les programmes d'enseignement, force est de reconnaître que, dans la pratique, celle-ci reste encore marginalisée et mal exploitée en dépit de sa valeur éducative reconnue de tous.

Parmi les causes évoquées, figurent l'indisponibilité des œuvres, leur coût, le manque de documents en didactique de la littérature orale, la méconnaissance de la valeur éducative de cette littérature par les concepteurs et les techniciens du système éducatif burkinabè, ainsi que l'ignorance des techniques appropriées à une meilleure exploitation des textes oraux traditionnels. A cela se greffe un déficit du point de vue des connaissances académiques, du savoir-faire, de la motivation et surtout de la formation initiale et continue des enseignants, toutes choses qui sont préjudiciables à la formation de l'élève et, partant, à la qualité de l'enseignement burkinabè. En effet, en plus de compromettre la construction identitaire de l'enfant, de le rendre étranger à son propre milieu et de cultiver en lui un sentiment d'indifférence vis-à-vis de sa patrie, la sous-exploitation de la littérature orale rend les apprentissages plus difficiles. C'est un fait, un enseignement qui évacuerait ce type de littérature de ses contenus et de ses méthodes creuserait, comme le montre Erny (1987), un fossé entre l'école et le milieu, entraînant ainsi une déculturation chez l'enfant, une perte de ses repères identitaires et culturels, une insuffisance de son civisme et une dégradation des valeurs fondamentales prônées par sa société. Les effets nocifs de la sous-exploitation des acquis de cette littérature dépassent ainsi le cadre scolaire et celui de l'enfant, pour s'étendre à la société tout entière. La sous-exploitation de cette littérature altère donc la qualité de l'enseignement burkinabè.

4. LITTÉRATURE ORALE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Au regard des causes et des conséquences de la sous-exploitation de la littérature orale burkinabè dans les pratiques enseignantes, nous proposons, dans cette rubrique, quelques pistes pour une meilleure prise en compte de cette littérature dans les pratiques pédagogiques, notamment celles liées à l'enseignement-apprentissage du français, particulièrement à l'école primaire.

En effet, la prise en compte des valeurs culturelles, linguistiques, éthiques, esthétiques et didactiques des textes oraux permettrait d'une part, une meilleure adéquation entre les contenus enseignés et les réalités socioculturelles, autrement dit, entre l'école et le milieu et d'autre part, l'atténuation des conséquences générées par l'inadaptation de nos systèmes éducatifs. Nul doute que l'exploitation pédagogique de la littérature orale dans cet ordre d'enseignement vise entre autres l'amélioration des conditions, des méthodes et des contenus d'apprentissage, ce qui permettrait, dans une perspective transdisciplinaire et interculturelle, de favoriser une meilleure formation intellectuelle, morale, sociale, culturelle et politique des jeunes écoliers. C'est un fait, le caractère ludique de certains genres oraux pourrait non seulement favoriser les conditions psychologiques d'enseignement-apprentissage (capacité de réceptivité), mais surtout améliorer la qualité didactique (les contenus) des enseignements. Toutefois, cette pédagogie de l'ora-

lité devrait partir d'une préparation psychologique et intellectuelle des élèves (en raison du changement des conditions et des supports d'apprentissage) afin de les prédisposer à entrer dans l'univers magique des textes oraux. Aussi, l'enseignement disciplinaire pourrait-il s'appuyer sur ces supports didactiques afin d'améliorer ses méthodes et ses contenus dans la plupart des disciplines inscrites au programme de l'enseignement primaire burkinabè : instruction civique, morale, lecture, expression écrite et orale, vocabulaire, chant, dessin, etc.

Parmi les causes de la sous-représentation et de la sous-exploitation de la littérature orale burkinabè dans les contenus et dans les pratiques d'enseignement, figure l'absence d'une méthodologie apte à une meilleure prise en compte de cette littérature notamment dans l'enseignement-apprentissage du français. Fort de ce constat et pour vérifier nos hypothèses de départ, nous avons opté pour une démarche à double volet : l'observation et l'intervention en milieu scolaire burkinabè, notamment dans deux classes de CM1 (cours moyen première année) des écoles primaires publiques du secteur n° 5 de Kongoussi, notre village natal, situé à une centaine de kilomètres au nord de Ouagadougou, la capitale du Burkina Faso. Suite aux observations faites dans les classes expérimentales, nous avons procédé à l'élaboration d'une dizaine de fiches pédagogiques qui ont servi de supports didactiques à l'expérimentation d'une approche pédagogique liée à l'enseignement — apprentissage du français à partir de textes issus de la littérature orale burkinabè. Dans cette perspective, nous avons procédé à une préparation psychologique et intellectuelle des jeunes écoliers au regard des nouvelles conditions d'apprentissage qui se présentaient à eux : utilisation de textes oraux, présence en classe d'un conteur traditionnel, co-animateur temporel de la classe, aux côtés des maîtres titulaires des enseignements, etc. Ce « conditionnement » psychologique et intellectuel avait pour but de les prédisposer à entrer dans l'univers magique du conte. L'expérimentation a essentiellement porté sur des pistes d'exploitation, d'un point de vue pédagogique, de quelques genres oraux et singulièrement le conte dans l'enseignement-apprentissage du vocabulaire et de l'expression écrite (rédaction) en cinquième année du primaire.

Pour sa leçon de vocabulaire (30 minutes environ), l'enseignant de français pourra, par exemple, s'intéresser aux équivalences lexicales, en proposant à ses élèves une série de termes en *mooré* (ou dans une autre langue dont ils sont locuteurs) relevés dans un conte judicieusement choisi (thématique, longueur, niveau de difficultés, pertinence, etc.) et raconté dans la langue donnée. Les objectifs généraux visés sont entre autres de développer les capacités des élèves en expression orale et écrite, en élargissant et en enrichissant leur vocabulaire, de faciliter leur compréhension et leur acquisition des mots et expressions français en s'appuyant sur les connaissances qu'ils ont de la langue maternelle donnée, puis enfin, de les amener à l'emploi spontané et correct des mots et expressions nouvellement appris. Au titre des objectifs spécifiques, à la fin de la séance, les élèves doivent être capables de donner oralement ou par écrit, les équivalents français des mots et expressions issus du conte (dans une langue donnée), d'expliquer ces équivalents français, à l'oral ou à l'écrit et de construire à l'oral ou à l'écrit, des phrases correctes en français, à partir de ces mots et expressions. Pour le déroulement de la leçon proprement dite, l'enseignant pourrait adopter la démarche suivante : préparation psychologique ou motivation des élèves ; choix d'un conte oral dans une langue maternelle donnée ; définition des objectifs généraux et spécifiques ;

audition du conte à l'oral et dans la langue maternelle donnée; identification et transcription des termes et expressions clés; recherche de leurs équivalents français; explication orale ou écrite; construction de phrases en français, à l'oral ou à l'écrit, à partir de ces termes et expressions; exercice d'application à partir d'un court texte à trous; exercice d'expression écrite à faire à la maison; réinvestissement dans d'autres activités de la classe de français.

À partir d'un des contes oraux utilisés comme supports lors de l'expérimentation et intitulé *Paregdyelle ou l'enfant têtu*, les mots et expressions suivants (ils sont en langue mooré) ont été proposés aux élèves afin qu'ils en cherchent les équivalents en français, qu'ils les expliquent d'abord en mooré puis en français et pour qu'enfin, ils les emploient (en français) dans deux phrases correctes: *Waooga* (la gibecière), *Wagkêefo* (le boa), *Kisgu* (l'interdit ou le totem), *Pulengo* (la promesse), *Linga* (une petite gourde), *Ko-yilemde* (une eau limpide), *Kae* (mil germé), *Kiib-ba-la-Wende* (Dieu est le Père de l'orphelin), *Wend waooga* (Dieu est grand). Pour le mot *Katre*, par exemple, ils se devaient d'abord de trouver son équivalent en français (une hyène), d'expliquer ensuite que la hyène est un mammifère sauvage, qu'elle est carnivore et qu'elle se nourrit particulièrement de charogne, avant de proposer une phrase comportant ce mot comme dans l'exemple suivant: *Dans la nuit noire, on entendit le ricanement de la hyène*. À partir d'un texte à trous, un exercice d'application leur a ensuite été donné sous forme de travail individuel ou par petits groupes, avec cette consigne: *Remplacez les pointillés par un mot ou par une expression choisis dans cette liste: une gibecière, une promesse, un boa, un interdit, du mil germé, une eau limpide, une gourde*.

L'objectif de cette leçon de vocabulaire était de consolider le vocabulaire d'usage des élèves par l'acquisition de mots nouveaux en français, avec pour stratégie d'apprentissage, le recours aux équivalences lexicales entre la langue d'origine (le mooré) et la langue d'enseignement (le français). La particularité de la démarche nous a fait craindre quelques difficultés, mais dans son ensemble, l'expérience a plutôt bien fonctionné et les résultats des apprentissages ont été plus que satisfaisants au regard du vif intérêt manifesté par les élèves, de la qualité des travaux réalisés en groupes, (presque tous ayant trouvé les équivalents français des mots et des expressions donnés en mooré), de celle des phrases construites avec les équivalents identifiés, etc. De plus, l'exercice d'application a connu un succès inattendu: 52 élèves sur 69 ont trouvé toutes les bonnes réponses, 11 en avaient trouvés 5 sur 6 et 4 avaient obtenu 4 bonnes réponses sur 6. Seuls 2 élèves ont moins réussi l'exercice avec 2 bonnes réponses sur 6.

Quant à l'exercice portant sur l'expression écrite et particulièrement sur la rédaction, il s'est déroulé en 55 minutes, avec pour objectif général d'initier les élèves à l'apprentissage de cet autre exercice essentiel de la classe de français, afin de favoriser chez eux, le développement d'une compétence de communication, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde au Burkina Faso. Il s'est agi, plus particulièrement, à partir d'un conte, de les initier à la technique de la rédaction. À la fin de la séance, ils devaient se montrer capables de rédiger un texte court dans lequel ils imagineraient une suite à donner à un récit raconté par un professionnel ou lu à partir de supports textuels. La démarche d'ensemble consistait à partir d'un texte oral ou écrit pour en proposer une suite. Ce travail peut se faire individuellement

et/ou en groupes avant d'être mis en commun dans la perspective de la trace écrite que les élèves devraient consigner dans leurs cahiers d'exercices.

Des raisons techniques nous ont contraint à nous contenter d'une démarche d'ensemble portant sur ces différents exercices. De plus, cette démarche n'a aucune valeur de recette. Il reste donc évident que l'enseignant devrait procéder, comme nous l'avons fait, à la restructuration plus détaillée de cette démarche globale, sous la forme de fiches pédagogiques. Il devrait, par conséquent, en fonction de ses objectifs et des conditions particulières liées aux apprentissages, revoir la pertinence de l'une ou l'autre étape et surtout établir des fiches pédagogiques suffisamment opérationnelles et qui prennent en compte : le type de la leçon, les supports didactiques, les objectifs pédagogiques, la démarche méthodologique, les contenus des apprentissages, le questionnement, l'organisation de la classe, les exercices d'application, le réinvestissement, les modalités d'évaluation des apprentissages, etc.

Tout au long de l'expérimentation, les élèves ont manifesté une réelle motivation, sans doute justifiée, suscitée et entretenue par cette démarche novatrice et par le caractère ludique et didactique des textes oraux ayant servi de supports à l'expérimentation. Au-delà des acquis disciplinaires et méthodologiques, cette expérimentation a suscité chez les jeunes écoliers un désir de savoir-faire et de savoir-être. Il s'est agi, d'un point de vue pédagogique, de montrer que, d'une part, l'on pouvait, non pas enseigner nécessairement autre chose, mais certainement d'une autre manière et que, d'autre part, le mouvement dialectique qui va de l'école vers le milieu et vice versa était une des exigences essentielles pour un véritable renouvellement des contenus et des pratiques d'enseignement – apprentissage, notamment ceux liés au français. Il nous sera peut-être reproché (et à juste titre) le peu de temps consacré à cette expérimentation (un mois environ), le fait d'avoir mené cette expérimentation dans seulement deux classes de CM1 de deux écoles différentes, le peu de place accordée à l'interdisciplinarité, etc., toutes choses qui pourraient contribuer à une remise en cause de cette expérimentation. Évidemment, le manque de temps et surtout de moyens nous a amené à revoir nos ambitions, mais ce n'est que partie remise, car nous sommes plus que convaincu que ce genre d'expérience doit se poursuivre afin de contribuer à la mise en place d'un véritable outil de soutien pédagogique, susceptible de favoriser un meilleur enseignement-apprentissage du français dans nos écoles dans la perspective d'une atteinte des finalités des apprentissages linguistiques, telles qu'elles ont été définies par les textes officiels, notamment le développement chez les apprenants d'une compétence de communication.

5. CONCLUSION

Notre question de départ, à savoir : « Comment l'école primaire classique peut-elle exploiter la littérature orale burkinabè à des fins pédagogiques ? » nous a conduit au postulat selon lequel cette littérature est sous-représentée et sous-exploitée en dépit de ses multiples valeurs. Les résultats de nos investigations en milieu scolaire burkinabè montrent la quasi-absence d'une politique claire en faveur de l'exploitation pédagogique de cette littérature dans les contenus et les pratiques d'enseignement liés au français. Il s'en est suivi la non prise en compte de cette littérature dans les *curricula* des différents établissements primaires et

dans la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que l'inexistence de documents didactiques aptes à favoriser une meilleure exploitation des textes oraux traditionnels, avec pour conséquences : un apprentissage rendu plus difficile du fait de l'utilisation exclusive du français, la compromission de la construction identitaire du jeune écolier Burkinabè que le système d'enseignement actuel maintient dans l'ignorance du point de vue de ses origines, de son histoire et de sa culture qu'il peut, l'ignorance aidant, être amené à rejeter ou à mépriser.

Or, comme le reconnaît C. H. Philippe (1989, p. 268), « L'objectif essentiel de l'éducation est de conserver et de protéger le patrimoine culturel d'un peuple, de le transmettre dans son intégralité à chaque nouvelle génération ». Si l'éducation doit promouvoir et favoriser le développement social, transmettre un héritage et préparer des hommes et des citoyens de demain, l'attachement à l'identité culturelle ne doit pas signifier un repli sur soi, sur ses coutumes et sur ses traditions. En effet, une culture fermée sur elle-même s'étiole, se fige et se meurt. De plus, à l'heure de la mondialisation, on ne peut préconiser ni concevoir une autarcie culturelle qui serait synonyme de suicide collectif. Les cultures nationales en construction doivent intégrer les éléments positifs et vivifiants des autres cultures, comme elles sont, elles-mêmes, des intégrations intelligentes des diversités culturelles de nos pays. Nul ne saurait prétendre se développer d'abord avant de se tourner vers l'Autre qui contribue à son enrichissement.

Toutefois, face à une mondialisation aux contenus, aux objectifs et aux méthodologies fort discutables, les Africains, comme dans un ultime sursaut de dignité et de survie, imaginent plusieurs stratégies susceptibles de mieux défendre leurs intérêts économiques, politiques et culturels. C'est ainsi que, dans le domaine éducatif par exemple, l'utilisation des langues nationales et le recours à des concepts du milieu permettent de mieux décrire les « modes de vie » et d'identifier les « repères culturels » connus de l'apprenant. L'objectif étant de développer ses compétences culturelles, de le réconcilier avec lui-même, avec l'école et le milieu, tout en faisant de lui, dans la perspective d'une éducation interculturelle, un citoyen conscient de sa spécificité et respectueux de celle d'autrui. C'est là un des nouveaux défis qui se posent aux systèmes éducatifs africains en mal d'existence depuis les « soleils des indépendances » pour paraphraser le titre de l'emblématique roman de l'écrivain ivoirien Amadou Kourouma.

BIBLIOGRAPHIE

- BADINI, A. (1994): *Naître et grandir chez les Moosé traditionnels*, Paris-Ouagadougou, SEPIA-ADOB.
- BARTHES, R. (1977): Introduction à l'analyse structurale du récit, in *Poétique du récit*, Paris, Le Seuil, p. 7-57.
- BONNET, D. et al. (1982): *Proverbes et contes mossi*, Paris, EDICEF.
- BRÉMOND, C. (1973): *Logique du récit*, Paris, Le Seuil.
- CANU G. (1969): *Contes mossi actuels*, Dakar, IFAN.

- COLLECTIF (2000): *XVIIIe Biennale de la langue française: l'expression du droit, le français, langue africaine et internationale. La jurisfrancité. Le Burkina Faso et la Francophonie*, Paris-Ouagadougou, 1999.
- COOMBS, P. H. (1989): *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- DURKHEIM, E. (1989): *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- ENO, B. S. M. (1978): *La littérature orale africaine*, Paris, Saint Paul.
- ERNY, P. (1987): *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- GENETTE, G. (1972): *Figures III*, Paris, Le Seuil.
- KABORÉ, O. (1990): La chanson traditionnelle chez les Moosé, *Notre Librairie*, n° 101, Paris, p. 37-39.
- KOUROUMA, A. (1970): *Les Soleils des indépendances*, Paris, Le Seuil.
- KAM, S. A. (1990): Ceux qui savent raconter, *Notre Librairie*, n° 101, p. 22-26.
- KAM, S.A. (2000): *La littérature orale du Burkina Faso. Essai d'identification des textes oraux et leur utilisation dans la vie moderne*, Ouagadougou, ECAP.
- KESTELOOT, L. (1981): *Anthologie négro-africaine*, Paris, Marabout.
- KI-ZERBO, J. (1990): *Éduquer ou périr*, Paris, L'Harmattan.
- NIANE, D. T. (1960): *Soundjata ou l'Epopée mandingue*, Paris, Présence Africaine.
- OUEDRAOGO, A. (1990): Ceux qui savent raconter en mooré, *Notre Librairie*, n° 101, p. 34-36.
- OUEDRAOGO, H. (1981): *La littérature orale, sa valeur culturelle, éducative et comment l'utiliser à l'école primaire*, Ouagadougou, ECAP.
- PACERÉ, T. F. (1991): *Le langage des tam-tams et des masques en Afrique*, Paris, L'Harmattan.
- SAWADOGO, E. (1982): *Contes de jadis, récits de naguère*, Ouagadougou, NEA.
- SOW, F. O. (1995): *Animation pédagogique et identités culturelles*, Bordeaux, CIFI.
- THÉOPHANOUS, O. (2005): Un proverbe vaut mieux qu'un long discours: le proverbe comme entre-deux. Communication à paraître dans les Actes du colloque international *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE?* Université Catholique de Louvain-la-neuve, Belgique, 20-22 janvier 2005.
- TIENDREBEOGO, T. J. C. (1977): *Moos soalma, conte et devinettes mossi, essai d'exploitation pédagogique*, Ouagadougou, ECAP.
- TIENDREBEOGO, Y. (1963): *Contes du Larhalhé, suivi d'un recueil de proverbes et de devinettes du pays mossi* (rédigés et présentés par Robert Pageard), Ouagadougou, Presses Africaines.



LE RÔLE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ROUMAINE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Cristina ALEXANDRU, DYALANG, université de Rouen

Résumé : Le présent article souligne la place importante de la littérature dans l'enseignement de la langue roumaine. Après une rapide présentation de la structure de l'enseignement roumain, il compare la situation actuelle à celle d'avant 1989. Il montre ainsi une évolution : de la pratique exclusive du littéraire, principalement orientée vers l'écriture, au développement, ressenti comme nécessaire, des écrits « fonctionnels » et de l'oral. Sont ensuite donnés des exemples de contenus d'apprentissage et de types d'activités proposés en classe de langue qui soulignent le rôle cependant encore déterminant de la littérature dans l'enseignement de la langue roumaine.

1. QUELQUES REMARQUES POUR COMMENCER

1.1. Structure de l'enseignement roumain pré-universitaire

Nous commençons notre présentation par un bref raccourci permettant de familiariser le lecteur avec le système d'enseignement roumain.

La division en différents cycles n'a pas changé depuis la période d'entre les deux guerres, signe d'un certain conservatisme mais aussi d'une longue tradition qui a montré ses résultats. La structure de l'enseignement roumain pré-universitaire est tout à fait symétrique, partagée par tranches de quatre ans, à partir de la maternelle jusqu'à la terminale.

On distinguera : la maternelle : de 3 à 6 ans ; la « la classe préparatoire » à l'entrée à l'école, de 6 à 7 ans ; les classes primaires : de 7 à 11 ans ; le collège : de 11 à 14 ans. A la fin de ce cycle, les élèves passent « l'examen de capacité », examen national, avec des épreuves écrites pour les matières suivantes : langue et littérature roumaine (une seule épreuve de trois heures), mathématiques et histoire ou géographie, au choix du candidat. L'examen se déploie sur trois jours ; en fonction des résultats, les élèves peuvent choisir les profils qu'ils souhaitent, dans un lycée plus ou moins prestigieux. L'enseignement est obligatoire jusqu'à ce niveau. Le parcours de l'élève peut s'arrêter au collège, qu'il ait obtenu ou non le diplôme de capacité.

Le lycée concerne des élèves de 14 à 18 ans (âge de la majorité), au terme duquel se passe le baccalauréat.

1.2. Un seul objet d'étude : langue et littérature

Pendant les classes primaires et le collège, l'étude de la langue et de la littérature roumaine se fait à partir d'un manuel unique. Récemment, depuis la libéralisation du marché des manuels, certains auteurs proposent en alternance soit la dénomination « Limba româna » (langue roumaine), soit la dénomination « limba si literatura româna » (langue et littérature roumaine). L'objet d'étude se situe dans l'aire curriculaire « langue et communication », où l'on retrouve les sous-disciplines : apprentissage de la lecture, communication, lectures littéraires. Pendant le lycée, la grammaire est étudiée uniquement dans des classes d'orientation humaniste.

Au niveau universitaire, nous signalons une différence importante par rapport à d'autres pays comme, par exemple, la France : l'étude de la langue et celle de la littérature se trouvent réunies en une formation unique, celle des philologues, futurs professeurs de roumain pour la plupart d'entre eux. Conséquence normale de ce parcours, le concours national pour accéder à un poste d'enseignant de roumain propose une épreuve unique comprenant trois sujets qui doivent tous être traités : littérature roumaine, langue roumaine et didactique.

Ce traitement des deux unités en un seul module, y compris pour la formation des professeurs, en dit beaucoup sur la conception des programmes scolaires en Roumanie et sur le rôle très important accordé à la littérature dans l'acquisition et la pratique des structures de la langue.

1.3. Regard (subjectif)¹ sur la période avant 1989

Cette manière d'envisager l'étude du roumain s'inscrit dans une histoire et une tradition dont nous devons souligner les mérites aussi bien que les limites.

1.3.1. Quelle littérature enseigner ?

Plus que toute autre matière, la littérature représentait un des meilleurs moyens de propagande « communiste ». Cette observation n'est pas en dehors du propos du présent article, parce que la « littérature communiste » avait sa place dans les programmes scolaires dès la maternelle... Nous n'articulions pas encore très bien les mots, mais nous exprimions déjà notre reconnaissance et notre adoration envers le Parti, le Père et la Mère de toute la nation...

D'une manière générale, quel que soit le caractère des textes, la langue, dans sa dimension grammaticale, mais aussi dans tous ses aspects stylistiques et communicationnels, a été enseignée au travers des textes littéraires et le fait reste une constante de l'enseignement roumain.

On trouvait donc, tout d'abord, dans les manuels de langue et littérature roumaines, des textes de propagande, aussi bien en prose qu'en vers ; parfois

1. Nous assumons le subjectivisme et la relativité de ces informations ; nous retrouvant à l'étranger, il nous a été impossible de nous procurer des livres de roumain appartenant à la période d'avant 1989. Les informations de l'article se basent sur notre vécu.

il s'agissait d'adaptations de textes littéraires, parfois des textes créés par les auteurs du manuel. Bien représentés, aussi, étaient les textes à caractère historique. Les héros du peuple défilaient ainsi dans la célèbre collection « Légendes historiques », non sans succès, car les super-héros – quel que soit leur habillage – ont toujours plu aux enfants. Les fables, les récits animaliers, les contes traditionnels, même s'ils ne figuraient pas en abondance dans le manuel proprement dit, étaient néanmoins très présents pendant les heures de classe intitulées « lecture ». On les trouve encore aujourd'hui dans les programmes scolaires dans le but d'éveiller le goût pour la lecture et de former des attitudes critiques.

1.3.2. La prédominance de l'expression écrite

Les activités proposées à partir des fragments littéraires étaient, normalement, en tout premier lieu, des exercices de vérification de la compréhension du texte. Ensuite, quasiment pour tous les textes littéraires, venait ce qu'on pourrait appeler une approche stylistique directement axée sur l'écriture : retenir « les belles expressions », pour ensuite les employer dans les compositions personnelles ; former des phrases avec les mots qui rendent les plus belles images... Lire et écrire : on pourrait résumer de cette manière les activités dominantes d'une classe de langue.

Un autre constat : le texte était travaillé en quelque sorte de l'extérieur. L'avis des élèves sur les personnages, leur comportement était rarement sollicité et, d'une façon générale, la pratique de l'expression orale était chose rare, *a fortiori* la pratique des échanges argumentatifs.

Les séquences de grammaire étaient travaillées plutôt dans des textes construits spécialement pour ce faire. Mais, à partir du collège, petit à petit, le texte à analyser grammaticalement était prélevé dans le domaine littéraire, si bien que la syntaxe, au niveau de la 8^e classe, était étudiée sur des fragments d'œuvres d'auteurs roumains des plus difficiles. À l'examen de fin de 8^e, l'analyse morphologique et syntaxique d'un fragment de Creanga ou de Sadoveanu, – des auteurs « proustiens » dans la gestion de la syntaxe – était un passage quasi obligé.

Pour conclure, nous dirons que la langue était enseignée à partir des textes littéraires, textes de fiction ou textes utilisés comme moyens de propagande, mais éloignés de la réalité communicationnelle, en vue de développer la compréhension et l'expression écrite, mais sans recours aux échanges oraux (à l'époque, savoir parler pouvait être très dangereux !).

2. LE RÔLE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT ACTUEL DE LA LANGUE

L'une des premières démarches accomplies par le ministère de l'éducation dans la réforme de l'enseignement a été la réduction des contenus d'apprentissage, voire du nombre d'heures accordées à certaines disciplines.

Nous commençons notre étude en analysant tout d'abord les programmes nationaux proposés par le ministère de l'Éducation. Les informations que nous utiliserons se trouvent dans le Curriculum National adopté en août 2003.

2.1. Objectifs généraux et progression

Nous retrouvons dès les premières lignes de *l'Introduction*² la volonté de diminuer les tâches des petits de sept ans : « Concernant le curriculum scolaire pour l'aire curriculaire *Langue et communication*, il a été nécessaire d'opérer des changements au niveau des objectifs de référence³ pour la 1^{re} et la 2^e classe afin de ralentir le rythme de travail, surtout pour la 1^{re} classe [...] »⁴.

Pour les quatre classes du primaire, les objectifs-cadre⁵ restent les mêmes pour l'aire curriculaire *Langue et communication* :

1. Développement de la capacité de réception du message oral
2. Développement de la capacité d'expression orale
3. Développement de la capacité de réception du message écrit (la lecture)
4. Développement de la capacité d'expression écrite

Nous trouvons mention des textes littéraires pour la 1^{re} classe, dans le cadre du deuxième objectif : manifester la curiosité pour la lecture. On suggère les activités suivantes : exercices de familiarisation avec l'objet-livre (identifier et nommer les couvertures, les feuilles, l'édition, le nom de l'auteur, etc.). Une des plus importantes acquisitions de cette année d'étude est la compétence d'orientation dans un texte : lire de gauche à droite et de haut en bas.

D'autres activités, comme la mémorisation de poèmes, la dramatisation d'après des courtes pièces de théâtre, ont comme objectif l'amélioration de la prononciation et de l'expression orale, la familiarisation avec l'univers du livre, en général.

Nous retrouvons des fragments de contes adaptés pour les enfants dans l'apprentissage même de la combinatoire. Par exemple⁶, pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la lettre **g**, est proposé un fragment de six lignes qui résume le célèbre conte *Punguta cu doi bani* (*Le petit sac à deux sous*) de Ion Creanga, auteur très connu pour ses contes d'enfants et ses *Souvenirs*. Comme l'histoire est assez longue, le résumé n'est pas complet, la dernière phrase invite à continuer l'histoire : « Mais comment est devenu riche le grand-père? ». Ce cas n'est pas singulier : des activités semblables se retrouvent dans d'autres manuels pour la première classe.

Nous voyons ainsi comment l'apprentissage des lettres se fait à travers la littérature. Deux aspects sont à souligner ici : du point de vue didactique, est

2. La traduction de toutes les informations trouvées sur Internet nous appartient.
3. Ce sont les objectifs qui spécifient les résultats de l'apprentissage à la fin d'une année d'étude et qui suivent la progression dans la formation des capacités et l'acquisition des connaissances d'une année à l'autre.
4. p. 2.
5. Ce sont des objectifs d'un haut degré de généralité et de complexité. Ils visent la formation de capacités et d'attitudes générales pour une discipline et ils sont suivis sur plusieurs années d'étude. Les objectifs-cadre ont une structure commune pour toutes les disciplines d'un aire curriculaire, ils assurent la cohérence de ces disciplines.
6. Exemple tiré du livre *Abecedar*, Edition Ana 2000, 2004.

affirmée l'importance de ne pas attendre la maîtrise des compétences de lecture pour inciter les élèves à découvrir l'univers des contes ; l'apprentissage même des lettres est rendu plus attractif et plus familier en faisant appel à des fragments littéraires qui circulent presque comme des contes populaires, et sont donc très connus des enfants dès leur plus jeune âge.

Pour la deuxième année d'étude, nous retrouvons, enrichis, les objectifs précédents. Nous nous tournons d'abord vers le manuel pour ensuite comparer son contenu aux objectifs du *curriculum*. Pour notre étude nous avons pris au hasard les manuels pour exemplifier ; ils appartiennent à des maisons d'édition différentes, mais comme nous l'avons remarqué, les similitudes sont très grandes dans le traitement des contenus à enseigner.

Tout d'abord, nous remarquons – et cela non seulement pour la deuxième classe, mais pour toutes les classes du primaire – que certains auteurs font le choix de regrouper les unités autour de thématiques générales : succession des saisons, fêtes traditionnelles, mondes animaux, périodes historiques... Un parcours thématique qui aide les élèves à se repérer dans le manuel et aussi à marquer leurs progrès dans le parcours de chaque séquence thématique.

Pour la première classe du primaire, l'acquisition majeure concerne la reconnaissance et la reproduction écrite des lettres. Sont travaillés également l'enrichissement du vocabulaire, les premières notions de mise en page d'un texte, la rédaction de textes à partir d'images. Les textes littéraires présents effectivement dans le manuel ne sont pas très nombreux, mais de nombreux renvois à des contes connus par les enfants sont faits à travers les exercices.

En deuxième année, nous remarquons que le texte fait l'objet d'une étude constante au travers d'exercices répétitifs qui forment et consolident les capacités de lecture et de compréhension de l'écrit.

2.2. Exemple de leçon

Prenons un exemple, celui du traitement de *La fée de la neige*⁷ d'Andersen :

1. Exercices de lexique : sont expliqués des mots considérés inconnus ou difficiles pour les enfants.
2. Exercices de compréhension du texte : a) répondre aux questions ; b) exercices d'identification de certains fragments ; c) exercices de substitution d'expressions synonymiques ; d) exercices de syllabation.
3. Exercices de composition : a) de phrases à partir de groupes de mots ; b) de continuation de l'histoire ; c) de dessins : imaginer la fée de la neige.

Une fois le texte lu et les exercices précédents exécutés, vient toujours une observation de la langue. Par exemple, après le texte de Hans Christian Andersen, suit, en tant que question de grammaire, la leçon « Des mots qui ont un sens identique ».

7. Le texte fait partie du manuel *Limba si literatura romana*, manuel pour la 2^e classe, Edition Ana 2000, 2004.

Nous passons en revue encore quelques unités et les problèmes de langue qu'elles traitent pour voir comment sont présentés les faits de langue à partir des textes littéraires à ce niveau de la scolarité :

- a. La première unité est centrée autour du thème l'automne ; à partir de poésies et de petits fragments en prose, les sujets d'étude sont *la communication orale, le livre, la mise en page d'un texte*. Concernant la communication orale, les élèves apprennent ce qu'est une *information, un message, une nouvelle* ; le livre est découvert en tant qu'objet, avec ses couvertures, feuilles, titre, auteur, etc. ; plusieurs types de textes sont analysés du point de vue de la mise en page : poésie, fragment d'un texte du manuel, billet, etc.
- b. la deuxième unité porte le titre *Ma famille*. Les objets d'étude linguistiques sont : *La proposition. L'intonation. Le point. La virgule. Le point d'interrogation. Le point d'exclamation. Les deux points. Le dialogue*.
- c. la septième unité est formée de textes à sujet historique : des légendes populaires sur les héros nationaux ainsi que des créations, à partir de sujets historiques, appartenant à des auteurs roumains reconnus pour leurs œuvres littéraires. Ces textes sont le support pour des exercices de formation de la capacité d'expression des idées et arguments personnels.

D'une manière générale, cette année d'étude consolide les connaissances acquises en 1^{re} année. Les contenus de langue visent :

- A. La formation des capacités de lecture : le livre (description de l'objet) ; l'alphabet (consolidation) ; le texte : identifier et placer correctement le titre, le texte, l'image, les alinéas, les signes de ponctuation ; le texte littéraire : le texte narratif, le texte poétique (sans utiliser la terminologie).
- B. La formation de la capacité de communication : la proposition et les types d'intonation (déclarative, interrogative, exclamative) ; le dialogue : construire des dialogues dans des situations concrètes ; l'orthographe correcte de certaines groupes de lettres à difficulté, typiques du roumain ; les signes de ponctuation (identification et utilisation correcte) ; l'écriture d'après la dictée (les textes ne dépasseront pas une trentaine de mots) ; la copie et la transcription de textes (pas plus de cinquante mots) ; la composition de textes courts à partir d'images et de questions (trois à sept phrases).
- C. Eléments de construction de la communication : le mot (sens, synonymes, antonymes ; sans utiliser la terminologie) ; éléments de phonétique : le son, la voyelle, la consonne, la syllabe.

Quant aux types de textes présents dans ce manuel, il s'agit majoritairement de textes en prose adaptés ou écrits spécialement pour les enfants ; les poésies sont bien représentées et, par rapport à la 1^{re} classe où elles étaient souvent proposées en tant que lecture supplémentaire, dans cette 2^e année, elles sont au même titre que les textes narratifs le support pour travailler les questions de langue.

Pour la 3^e et 4^e classe, les sujets de langue et communication s'enrichissent. Le principal apport consiste en 3^e année dans les questions de morphologie :

nom, pronom, adjectif et verbe ; en 4^e, les fonctions syntaxiques s'ajoutent à l'analyse morphologique.

Une dernière remarque sur les textes littéraires : en 3^e, sur dix-sept textes, on ne compte que quatre textes narratifs originaux. En quatrième, le rapport se renverse : tous les textes sont des originaux, on ne trouve plus aucune adaptation⁸.

Avant de conclure, nous voudrions souligner une différence majeure entre la période d'avant 1989 et aujourd'hui, concernant le type de textes présents dans les manuels du primaire. On note l'intérêt constant des auteurs des manuels pour les textes non-littéraires, du type affiche, programme, billet, publicité, recette culinaire, etc. Ces textes « fonctionnels » n'étaient pas présents dans les programmes scolaires du primaire avant 1989. Plus tard dans le cursus, quand ils apparaissaient, ils étaient traités à part, comme données auxiliaires pour l'approche du texte littéraire, dominant.

3. POUR CONCLURE

La littérature a donc joué un rôle très grand, peut-être trop grand (pour la période d'avant 1989) dans l'enseignement de la langue roumaine. Notre enseignement avait besoin non seulement d'une réduction des contenus d'apprentissage, mais aussi, s'il nous est permis, de redescendre sur terre et de prendre contact avec les contenus des textes non littéraires, longtemps écartés des manuels d'enseignement ou traités superficiellement.

La littérature joue, comme nous l'avons vu, un rôle très important dans l'acquisition du roumain, et ce dès l'approche de la combinatoire. Nous avons eu besoin de revoir notre attitude envers la littérature et d'essayer de dépasser le cliché si bien enraciné dans la mentalité des roumains en général, des professeurs et des auteurs de manuels en particulier, qui veut que « Le roumain soit né poète »⁹.

Les manuels du primaire montrent bien ce changement d'attitude dont on avait vraiment besoin. Le littéraire et le non-littéraire contribuent à parts égales à l'acquisition de la langue, dont la fonction de communication d'informations pratiques était jusqu'alors mise à l'écart et dont on ne montrait que les usages stylistiques d'exception.

Les élèves formés jusqu'à quatorze ans dans l'enseignement d'avant 1989, comme ce fut mon cas, étaient très à l'aise dans les analyses littéraires très fines mais plutôt en difficulté devant un texte non-littéraire, surtout en situation de devoir le produire.

8. Nos observations sont faites à partir des manuels cités dans la bibliographie, mais d'une manière générale, peuvent être des indices sur la place des textes adaptés et originaux dans les manuels du primaire.

9. Phrase du grand poète Vasile Alexandri, en hommage à la création populaire roumaine. Prise hors contexte et trop souvent citée, la formule est devenue à un moment donné une idée reçue, circulant à tort et à travers dans tous les commentaires littéraires des élèves et surtout des professeurs.

L'enseignement actuel, via les nouveaux programmes, a équilibré textes littéraires et textes non littéraires et réévalué la place du non littéraire dans l'enseignement de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

Programme approuvé par l'ordre du ministre de l'Éducation n° 4686/ 05.08.2003, Annexe 5, pour la 1^{re} et la 2^e classe.

Programme approuvé par l'ordre du ministre de l'Éducation n° 4263/ 29.07.1998.

Manuels :

Abecedar, manuel pour la 1^{re} classe, Edition Ana 2000, Bucarest, 2004.

Limba si literatura romana, manuel pour la 2^e classe, Edition Ana 2000, Bucarest, 2004.

Limba romana, manuel pour la 4^e classe, Edition Didactique et pédagogique, Bucarest, 2002.

PROPOS SUR LA LECTURE DE LA LITTÉRATURE ET LA CULTURE : ENTRE OBLIGATION ET LIBERTÉ DE CHOIX

Dorota MICHULKA,
département de méthodologie de l'enseignement de la langue
et de la littérature, Institut de philologie polonaise,
université de Wrocław (Pologne)

Résumé : Après la récente réforme du système éducatif, amorcée en 1999 et qui concerne tous les niveaux, les écoles polonaises ont subi de nombreux changements révolutionnaires. Des orientations nouvelles, des propositions, des concepts nombreux ont émergé dans les débats sur la réforme. J'en ai choisi quelques-uns qui semblent significatifs quant au développement d'une éducation humaniste. Ils concernent les questions suivantes : la compétence culturelle et la discussion sur la construction de l'identité, la place de la littérature et de la culture polonaise, l'éventail des œuvres imposées, la relation de l'œuvre à l'extrait, l'enseignement centré sur l'apprenant et le nouveau « baccalauréat » (*Matura*). Il ressort que cette transformation est axée sur le travail autonome de l'apprenant, la liberté de choix, le développement de l'aptitude à mener un projet à terme de façon indépendante, la présentation des projets sous diverses formes, la lecture et la compréhension de la littérature et de la culture dans différents contextes qui renvoient souvent l'élève au monde contemporain.

INTRODUCTION

Depuis la réforme récente du système éducatif amorcée en 1999, les écoles polonaises ont subi de nombreux changements révolutionnaires. Le système à deux degrés a cédé la place à une organisation en trois cycles ; l'ancienne répartition entre l'école primaire, en huit niveaux, suivie de quatre années d'école secondaire ou de cinq d'école professionnelle a été remplacée par un premier degré de six classes (organisé en deux sous-ensembles de trois classes : 1 à 3 et 4 à 6), un collège de trois niveaux (7 à 9) et un lycée également de trois niveaux. De nouveaux manuels ont vu le jour. Les programmes ont été modifiés et sont devenus des directives générales concernant le processus d'apprentissage et les compétences attendues à l'issue de la scolarité, par exemple : la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale. Désormais, le contenu détaillé des cours de langue polonaise est arrêté par le professeur. Au lieu d'enseigner les ouvrages imposés des listes obligatoires, il choisit les livres en collaboration avec les apprenants parmi les recommandations. L'évaluation des élèves a également subi des transformations importantes à tous les niveaux ; en mai 2005 la

Pologne a introduit un nouveau « baccalauréat » à la fin de l'enseignement secondaire (*Matura*). De nouveaux critères ont fait leur apparition, telle l'évaluation de la compréhension du texte écrit, ce qui amène les professeurs à privilégier la lecture d'extraits¹. Par ailleurs, la formation des enseignants a été repensée : après avoir obtenu le niveau universitaire pré requis pour l'exercice du métier (la maîtrise), les enseignants doivent obtenir diverses qualifications professionnelles supplémentaires et soumettre l'ensemble de leur dossier à une commission officielle avant d'être titularisés. L'on a parallèlement développé la formation continue.

Un retour sur les six dernières années de transformation éducative en Pologne met en relief certains phénomènes caractéristiques. Parmi les multiples tendances, suggestions et concepts nouveaux issus des débats sur l'école réformée, j'en ai retenu quelques-uns qui me semblent significatifs quant à la formation humaine : la compétence culturelle, la place de la littérature et de la culture populaires, l'éventail des œuvres imposées, la relation de l'œuvre à l'extrait, l'enseignement centré sur l'apprenant et le nouveau « baccalauréat » (*Matura*).

1. LA COMPÉTENCE CULTURELLE

Le sous-titre de cet article est inspiré du dernier livre de Zofia Agnieszka Kłakówna *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji (Obligation et liberté de choix. Concevoir le processus de développement de la compétence culturelle)*². Dans ses travaux, elle poursuit deux axes : l'art de l'écriture et l'éducation à la culture. Son livre, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, examine le processus de réforme éducative en Pologne débuté en 1999, en se centrant plus particulièrement sur le concept du « développement de la compétence culturelle ». Elle en définit ainsi les composantes : l'enseignement centré sur l'apprenant, la notion d'intégration, l'ambivalence de la notion d'obligation dans l'éducation, le rôle joué par l'évaluation dans le développement de l'apprenant et la prise en compte de la prédominance de l'image sur la parole. Il s'agit là du rejet du paradigme de la culture classique et de la quête positiviste de savoirs fiables dans le système d'enseignement actuel du polonais. Cela remet en question la pensée cartésienne fondée sur la croyance que « les seules connaissances dignes d'acquisition sont celles que l'on puisse exprimer à travers des règles rigides et immuables, indépendantes de tout contexte et énonçant des principes généraux » (K. Devlin)³.

D'après ce livre, à la base du processus de l'éducation se trouve la motivation qui induit les réactions souhaitées de la part de l'apprenant, et lui permet de mettre en relation les activités scolaires et son vécu propre. Naturellement, cela ne signifie pas que la culture savante et les traditions nationales seront bannies de l'enseignement du polonais. Au contraire, les tenants de ce courant de pensée envisagent le processus de l'enseignement linguistique et littéraire en termes d'un

1. A. Labuda, *Éksplikacja fragmentu Iliady dla szkół* dans *Lekcje czytania. Éksplikacje literackie* édité par Labuda, A. W. et W. Dynak. Volume 1. Wrocław, 1989.
2. Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Wydawnictwo Edukacyjne, Cracovie, p. 286, 2003.
3. B. Chrzastowska, *Miedzy przymusem a wolnością*, dans 'Polonistyka' 3/2004.

« programme de transmission de la culture » en se référant à l'anthropocentrisme dans l'éducation (Anna Dyduchowa, Jan Polakowski, Zenon Uryga), à la théorie de la « préservation des chefs-d'œuvre à l'école » (J. Sławinski), à l'éducation à travers l'art et la philosophie contemporaine (H. Gadamer), ou à des phénomènes culturels (par exemple, la surabondance d'informations, la culture de masse, l'Internet).

En résumé, selon Kłakówna, dans l'école réformée polonaise :

- il existe un chaos postmoderniste où l'école devrait introduire de l'ordre ;
- l'enseignement trouve son point de départ dans la culture de masse et les besoins des jeunes que le professeur amène vers la culture savante ;
- le modèle d'enseignement est « centré sur l'apprenant » mais comporte également « certaines exigences clairement exprimées » ;
- l'enseignement tend vers l'idéal de la liberté des choix tout en ayant recours à une quantité raisonnable d'obligations ;
- l'enseignement se préoccupe de la parole, de la littérature, de la culture et de ses symboles sans négliger l'audio-visuel : l'image, le film et le théâtre.

2. LES CLASSIQUES DE LA LITTÉRATURE ET DE LA LITTÉRATURE POPULAIRE

Un élément important et actuel du débat sur l'enseignement du polonais est la question de la place des classiques de la littérature (surannés aux yeux de la jeunesse), et de celle de la littérature populaire. Le romantisme polonais est le plus souvent assimilé à l'idée de symbolisme abondant, références au passé, mysticisme, métaphysique, transcendance, historicisme, révolte romantique, importance du folklore, des traditions et rôle particulier du patriotisme associé à d'énormes sacrifices et à la mort. A une époque de transformations majeures à la fois politiques et économiques, la Pologne recherche déjà un nouveau type de citoyen, d'esprit pratique, pragmatique, libéré de considérations de métaphysique et de sacrifice, tourné résolument vers le futur, un travailleur plutôt qu'un combattant. Ce nouveau Polonais doit être un réaliste astucieux, mentalement solide, capable grâce à son travail et à son éducation de faire face aux défis du monde contemporain. Il ne s'agit plus du héros romantique. Il se peut que de tels modèles soient inspirés de la littérature et de la culture populaires.

Dans son article *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność ?* (*Littérature populaire dans l'enseignement : menace, besoin ou nécessité ?*), Kwiatkowska Ratajczak prétend que la présence de tels textes à l'école est l'aboutissement naturel de la nécessité de prendre en compte le monde extérieur et la motivation des apprenants⁴. Ainsi, les élèves côtoient quotidiennement des « représentations d'une culture aux prises avec le présent [...] tandis que l'école en tant qu'institution se doit d'introduire les apprenants aux œuvres durables »⁵

4. M. Kwiatkowska – Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność ?* dans 'Polonistyka', 2/2005.

5. *Ibid.*, p. 35.

Ajoutons que « La mémoire d'Einstein et de Camus durera assurément plus que celle des vedettes éphémères du cinéma, mais la culture de masse ne se préoccupe que peu de la longévité »⁶. Dans ce contexte, la valeur historique devient donc insignifiante, et, de l'avis de Piotr Kowalski, « même les œuvres populaires dont l'intrigue se déroule dans l'antiquité construisent le plus naturellement du monde l'image d'une vie idéale et d'un protagoniste qui sont en rapport direct avec la réalité du monde contemporain au lieu d'introduire le contexte historique de la période au lecteur »⁷.

L'accent de la recherche dans le domaine de la culture s'est déplacé vers l'image, et comme le remarque Margaret Mead dans son livre *Culture and Commitment* (*Kultura i tożsamosc*), le saut de la culture post-figurative vers la culture pré figurative n'est facile ni pour les jeunes ni pour le système éducatif dans son ensemble. La littérature et la culture populaires poussent les apprenants et les enseignants vers les zones de rencontre de divers champs de recherche, en l'occurrence ceux de la littérature et de la culture avec une nette prédilection pour l'image. Des tentatives de mise en liaison de la littérature et de la culture populaires sont apparentes dans les nouveaux programmes et manuels scolaires. Ainsi une grande quantité d'éléments empruntés à la culture de masse sont repris dans la série de manuels scolaires, *To lubie* (*J'aime bien ça*)⁸, où l'apprenant trouve aussi bien des classiques de la littérature et de la culture que des bandes dessinées, des extraits d'histoires de l'Inde, de l'Occident, des fragments de romans, des chansons, des critiques de films à succès, des entretiens de directeurs cinématographiques, des tableaux, des articles de presse, des publicités, des « textos », des discours politiques, des photographies des artères des grandes villes, des sommaires de la presse contemporaine et des chroniques du quotidien *Gazeta Wyborcza*, etc.⁹

La question se pose donc : comment peut-on réconcilier la culture de l'élite et celle des masses dans l'enseignement scolaire ? La comparaison et l'attribution de valeurs relatives sont impossibles, et il est difficile de les analyser et de les interpréter à l'aide des mêmes outils de recherche. Toutefois, nous devons nous garder de « dénigrer les sphères culturelles qui remplissent d'autres fonctions que ce que l'on pourrait qualifier d'art supérieur »¹⁰ et il nous faut retenir le besoin d'une « neutralité axiomatique initiale »¹¹, ainsi que l'acceptation du concept de

6. P. 35. La citation est tirée de A. Kłosowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Varsovie 1983, p. 294.
7. P. 35. Le concept vient du livre de P. Kowalski : *Parterowy Olimp. Rzecz o polskiej kulturze masowej lat siedemdziesiątych*, Wrocław 1988.
8. Podreczniki do języka polskiego : *To lubie. Książka ucznia* (niveau 4 [primaire]) Z. A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jedrychowska, (niveaux 5 et 6 [école primaire] et premier niveau du collège – M. Jedrychowska, A. Kłakówna, *Cwiczenia językowe* (niveaux 4, 5 et 6) – H. Mrazek, I. Steczko, premier niveau du collège H. Mrazek, I. Steczko.
9. M. Kwiatkowska – Ratajczak, *op. cit.*, p. 36.
10. P. 38.
11. Voir W. Jakubowski, *Kultura popularna jako obszar refleksji pedagogicznej* dans *Edukacyjne konteksty kultury popularnej* édité par W. Jakubowski et É. Zierkiewicz, Cracovie 2002, p. 16.

la « transparence de la poétique de la culture populaire » prônée par certains chercheurs¹².

Dans la réaction à la culture populaire, les émotions jouent indubitablement un plus grand rôle que l'intellect comme l'ont remarqué Stanisław Baranczak et Michał Głowiński, par exemple. Ces chercheurs prétendent que la réception de tels textes se caractérise par un manque de réflexion et témoigne ainsi d'une persuasion débilante¹³. Du point de vue éducatif, la question de la hiérarchie entre l'intellect et les émotions dans la réception d'un texte littéraire et culturel peut être pointée positivement, dans la mesure où elle amène l'apprenant et l'enseignant vers la « nécessaire quête d'éléments déterminant un enseignement centré sur l'apprenant et appliqué à d'autres sous ensembles de la culture »¹⁴. La prédominance du rôle des émotions sur celui de l'intellect se manifeste en cas d'introduction excessive dans les écoles des méthodes d'activation, de domination du divertissement au détriment de l'analyse et de l'interprétation littéraires approfondies. En défendant la « littérature de haut niveau » et la culture dans les écoles et dans l'enseignement du polonais, Kwiatkowska-Ratajczak, à juste titre, remarque que, tout en remplissant sa fonction propre, la culture populaire ne devrait pas devenir la culture dominante dans l'esprit des apprenants. Elle est positive lorsqu'elle accompagne sans les remplacer les textes de la tradition nationale et internationale¹⁵.

Par ailleurs, comme l'a soutenu Zenon Uryga pendant le Congrès des enseignants de polonais à Varsovie en 1995, « à la racine même de la philologie se trouve la recherche sur la langue, les textes et les valeurs qu'ils véhiculent, menée avec l'objectif de disséminer ses résultats dans la société. Sinon, elle est sans fondement »¹⁶.

3. LES LISTES D'ŒUVRES IMPOSÉES¹⁷

Traditionnellement, il s'agit d'une collection de textes significatifs dans un domaine donné. En ce qui concerne l'enseignement du polonais, il s'agit d'une sélection de textes littéraires qui seront lus en classe ou à la maison. On peut admettre que cette liste soit composée d'« œuvres estimées de tous et faisant

12. Pour un exemple d'une tentative d'établir une classification des genres littéraires populaires, voir *Słownik Literatury Popularnej* édité par T. Zabski, Wrocław 2001, ou le livre de A. Martuszevska, 'Ta trzecia'. *Formy literatury popularnej*, Gdansk, 1995.

13. P. Baranczak, *Czytelnik ubezwłasnowolniony. Perswazja w masowej kulturze PRL*, Paris 1983; M. Głowiński, *Nowomowa po polsku*, Varsovie, 1990.

14. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *op. cit.*, p. 38.

15. p. 39.

16. Z. Uryga, *Potrzebyszkoly i jej oczekiwania wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, in *Wiedza o literaturze i edukacja. Ksiega referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995* édité par T. Michałowska, Z. Golinski, Z. Jarosinski, p. 135, Varsovie, 1996.

17. Ici, je cite quelques concepts et extraits tirés de l'article de Dorota Bator, *Kanon lektur w szkole podstawowej przed reforma i po roku 1999* dans *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku* édité par D. Michulka et K. Bakula, Wrocław, 2005.

partie des classiques de la littérature nationale, européenne et mondiale, et, également, d'autres œuvres représentatives de la culture contemporaine et plus proches du vécu de l'homme actuel »¹⁸.

À l'école, le programme de livres imposés a toujours eu une place importante et incontestée dans l'enseignement du polonais. Lors de la présentation de leurs travaux au Congrès des enseignants de polonais à Varsovie en 1995, M. Ingłot et T. Patrzalek affirmaient que « le programme scolaire de livres imposés constitue un code qui donne forme à la fois aux moyens de survie de la mémoire collective, et à un domaine de vécu culturel commun »¹⁹. Les discussions qui s'en suivirent soulignèrent « la question de l'identité culturelle des jeunes » et « le besoin de préserver une liaison consciente avec le passé »²⁰. Ainsi le programme de lectures devient le vecteur de transmission des valeurs les plus importantes de la culture : « la culture symbolique (...) se caractérise habituellement par un ensemble de valeurs principales qui constituent le noyau particulier de cette culture »²¹. Cependant, du point de vue éducatif, ce principe ne semble plus neutre, il est « déterminé par le méta-texte qu'est le programme scolaire »²², « la contrainte axiologique », « le modèle identitaire scolaire » ou « la violence symbolique »²³.

Selon Dorota Bator : « Des renvois clairs au passé culturel, à l'héritage historique national se trouvent plus particulièrement dans les listes d'œuvres imposées au niveau du lycée, tandis qu'à l'école et au collège des textes représentatifs de la culture populaire sont admissibles »²⁴.

18. J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, 'Polonistyka', 2/2005, p. 40.

19. *Matériels du Congrès des Enseignants de Polonais* (22 mai 1995), *Polonistyka* 3/96.

20. J. Kaniewski, *op. cit.*, p. 41.

21. A. Kłosowska, *Kultura* dans *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku* édité par Kłosowska, Wrocław, 1991.

22. M. Ingłot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim* dans *Matériels du Congrès des Enseignants de Polonais de 1995 (Questions éducatives)* édité par B. Chrzastowska et Z. Uryga, Varsovie, 1995.

23. Cette expression de P. Bourdieu fut utilisée par J. Kaniewski dans J. Kaniewski, *op. cit.* p. 41.

24. Dans la Pologne de l'après guerre jusqu'au milieu des années quatre-vingts, le programme de livres imposés (poésie, prose, théâtre et textes supplémentaires) était invariable et figurait dans les documents officiels, puisque la littérature avait une fonction idéologique. Ainsi les contenus d'enseignement furent déterminés non seulement par le choix des textes, mais aussi par les interprétations préparées pour chaque texte en particulier.

Ce n'est donc pas surprenant que l'avènement d'une nouvelle époque s'accompagne d'une tendance à mettre en cause les listes traditionnelles, d'autant plus étant donné leur longévité. En 1995 dans *Ojczyzna Polszczyzna* Éwa Korulska écrivit : « au sein des instructions, le programme de lecture constitue un musée littéraire à ciel ouvert, rempli d'objets d'art, parfois inestimables, parfois sans valeur aucune ; dans la plupart des cas, sans aucun intérêt et souvent incompréhensibles pour l'enfant, peu importe leur valeur culturelle ».

Suite de la note page 59

Au dernier Congrès des enseignants de polonais, les questions et réserves suivantes furent exprimées au sujet du programme de lectures : une liste unique pour tous ou des listes distinctes pour les élites ; œuvres du passé ou de maintenant ; une certaine liberté de choix ou obligation ; l'approche pragmatique (genres, compétence communicative) ou esthétique ; valeur artistique ou idéologique ; la création d'une identité nationale ou européenne ?²⁵

Le texte de la directive du ministère polonais de l'Éducation nationale au sujet du programme national (Journal Officiel polonais n° 14 du 23 février 1999) est le document clé précisant le cadre du développement de l'enseignement dans l'école de la réforme. Ce document est d'une portée très générale surtout en ce qui concerne les mises en œuvre pédagogiques, et oblige les enseignants à assumer la responsabilité des détails, de leurs choix et de leurs décisions. Les indications concernant les lectures obligatoires à l'école primaire ont subi des modifications.

Le programme national affirme que l'un des objectifs éducatifs de l'école est « d'introduire (l'apprenant) au monde de la culture, surtout en l'incitant à lire et à développer son aptitude à s'ouvrir aux œuvres de littérature et à d'autres textes traitant de la culture, y compris l'audiovisuel, ceci afin de rapprocher l'apprenant d'une compréhension de l'homme et du monde, de l'introduire aux traditions de la culture nationale et européenne »²⁶. Aux niveaux inférieurs, les livres à étudier seront choisis parmi la littérature de jeunesse polonaise et mondiale, les contes de fées, les histoires et légendes, sans négliger les sources régionales.

Comme l'écrit Dorota Bator, « Les instructions sur les livres à étudier ne comportent pas de liste arrêtée, et ne citent ni textes ni auteurs qui devraient figurer dans les cours de polonais. Les indications ne précisent que des thèmes et des genres, à savoir : Des contes de fées, légendes, récits et poèmes (y compris des spécificités régionales). Des extraits des classiques de la littérature polonaise et mondiale pour enfants et jeunes, avec incitation constante à une lecture autonome de l'œuvre entière. Des textes représentatifs de la culture européenne dans son ensemble. De la prose et de la poésie permettant l'initiation à la tradition nationale et à la littérature contemporaine polonaise, sélectionnées par rapport aux capacités et aux besoins de l'apprenant. Des textes représentatifs de différents genres et formes d'expression artistique, particulièrement en ce qui concerne la prose et les divers types de romans (aventures, récits de voyage, récits fantasti-

Le choix de textes supplémentaires semble encore moins passionnant. Les apprenants qui auraient souhaité consacrer une partie de leur temps libre à la lecture d'une des recommandations de leur manuel se seraient heurté à Kraszewski, Dygasinski, Morcinek, Kruczkowski, Tetmajer, Pruszyński, Rodziewiczówna, etc. Et je reste profondément convaincue qu'un jeune de douze ou treize ans n'est pas en mesure de tirer profit de Stara basn (Le vieux récit), Wyrabany chodnik (La chaussée défoncée) ni Na skalnym Podhalu (Dans la région rocheuse de Podhale). À la veille de la réforme, en 1999, l'enseignement du polonais comportait trois programmes différents (et, par conséquent, trois listes de lecture) : le programme de 1990 utilisé par une majorité de professeurs ; celui de Cracovie 'To lubie', avec son manuel (1995) ; et le 'Słowa jak klucze' publié au sein d'un ensemble de programmes par WSiP (1996).

25. J. Kaniewski, *op. cit.*, p. 42.

26. Ministère polonais de l'éducation nationale, au sujet de la réforme des instructions nationales, l'enseignement dans les cycles, Varsovie 1999.

ques et romans de mœurs). Des textes fonctionnels, des articles de presse, des textes de vulgarisation scientifique, des représentations théâtrales, des films, des pièces radiodiffusées, des émissions de télévision »²⁷.

Dorota Bator conclut : « Le programme du deuxième échelon de l'enseignement (niveaux 4 à 6) laisse une grande liberté de choix. Ainsi, beaucoup d'auteurs de manuel se sont affranchis de l'approche traditionnelle et ont proposé des listes novatrices et souvent surprenantes. Cela ne pose pas de problème si la valeur artistique et axiologique des textes est prise en compte, et pas uniquement les préférences personnelles de l'auteur ou sa prédilection pour les titres à la mode. Peu importe les critères sous-tendant le choix, il faut garder à l'esprit que la liste doit prendre en considération les capacités cognitives des jeunes lecteurs ; après tout, nous devons « inciter à lire », et un texte excessivement difficile peut réellement décourager l'apprenant. Les indications préconisent l'étude de deux textes littéraires longs au niveau 4, et trois aux niveaux 5 et 6, ce qui soulève le problème de la sanction des non lecteurs »²⁸.

Après l'examen des textes officiels, nous nous devons de tourner notre regard sur les livres étudiés réellement à l'école primaire depuis la réforme. L'analyse ci-dessous porte sur les livres étudiés aux niveaux 4, 5 et 6 dans 15 écoles de Wrocław et 25 d'autres communes (essentiellement des villages). En général, les enseignants planifient leurs cours à partir de l'une des trois manuels suivantes : *Słowa jak klucze* (Mots clés), *To lubie* (J'aime bien ça) et *Ogladam świat* (Regards sur le Monde). Ainsi, le choix des livres étudiés est fréquemment conditionné par la méthode utilisée. Très souvent la sélection opérée est très traditionnelle. Les enseignants s'aventurent rarement en direction de nouveaux textes. Pour preuve, il suffit de citer les titres les plus prisés à l'école primaire actuelle et de les comparer à ceux des instructions de 1990.

Nous livrons ci-dessous les résultats de l'étude de Bator concernant les ouvrages les plus souvent étudiés dans l'échantillon de 40 écoles²⁹ :

	Auteur et titre	Nombre d'occurrences	
		Total sur 40 écoles	Sur 15 écoles à Wrocław
1	J. Brzechwa <i>Akademia Pana Kleksa</i> (<i>L'académie de Monsieur Stein</i>)	34	11
2	C. Collodi <i>Les aventures de Pinocchio</i>	31	8
3	I. Jurgielewiczowa <i>Ten obcy</i> (<i>L'autre</i>)	29	8

27. Ministère polonais de l'éducation nationale, au sujet de la réforme des instructions nationales, l'enseignement dans les cycles, Varsovie 1999.

28. D. Bator, *op. cit.*

29. Le tableau ne comporte pas la distinction entre les niveaux 4, 5 et 6, car certains textes furent utilisés à des niveaux différents selon les choix pédagogiques des enseignants. L'essentiel est de savoir si l'apprenant va lire l'oeuvre et en discuter à l'école.

Propos sur la lecture de la littérature et la culture : entre obligation et liberté de choix

	Auteur et titre	Nombre d'occurrences	
		Total sur 40 écoles	Sur 15 écoles à Wrocław
4	H. Sienkiewicz <i>W pustyni i w puszczy</i> (<i>A travers désert et brousse</i>)	2	5
5	L. M. Montgomery <i>Anne et la maison aux pignons verts</i>	22	7
6	M. Twain <i>Les aventures de Tom Sawyer</i>	19	9
7	F. E. Burnett <i>Le jardin secret</i>	19	6
8	F. Monar <i>Chłopcy z Placu Broni</i> (<i>Les gars de la place du Champ de Bataille</i>)	19	7
9	K. Makuszyński <i>Szatan z siódmej klasy</i> (<i>Le diable de la classe de sixième</i>)	14	6
10	J. Korczakowska <i>Spotkanie nad morzem</i> (<i>Rencontre au bord de mer</i>)	14	4
11	D. Defoe <i>Robinson Crusoe</i>	13	4
12	M. Musierowicz <i>Kłamczucha</i> (<i>Le menteur</i>)	9	2
13	M. Konopnicka <i>O krasnoludkach i sierotce Marysi</i> (<i>Des nains et de Marie, l'orpheline</i>)	7	1
14	J. Parandowski <i>Przygody Odyseusza</i> (<i>Les aventures d'Ulysse</i>)	7	4
15	C. Dickens <i>Un chant de Noël</i>	7	4
16	M. Dąbrowska <i>Marcin Kozera</i> (<i>Martin Funk</i>)	6	2
17	B. Prus <i>Katarynka</i> (<i>L'orgue de Barbarie</i>)	6	3
18	S. Szmaglewska <i>Czarne stopy</i> (<i>Les pieds noirs</i>)	5	0
19	É. Niziurski <i>Sposób na Alcibiadesa</i> (<i>Comment maîtriser Alcibiades</i>)	5	1
20	A. de Saint-Exupéry <i>Le petit prince</i>	5	2
21	J. Parandowski <i>Mity greckie</i> (<i>Mythes grecs</i>)	5	1
22	H. Sienkiewicz <i>Sachem</i>	4	1
23	B. Prus <i>Antek</i> (<i>Tony</i>)	4	0
24	J. Korczak <i>Król Macius Pierwszy</i> (<i>Le Roi Mathias 1er</i>)	4	1
25	H. Sienkiewicz <i>Janko Muzykant</i> (<i>Jean le musicien</i>)	3	1

Malgré l'adhésion exprimée par tous les enseignants au principe de choisir les livres avec les élèves de manière à intégrer leurs besoins, intérêts et préférences, bon nombre d'enseignants de polonais n'arrivent pas à changer leurs anciennes

habitudes, et, osons le dire (au risque de paraître diffamatoire), à se séparer de versions abrégées, d'analyses toutes faites ou d'études de textes éculés. Il faut reconnaître que l'étude de nouveaux livres nécessite de la créativité, de la production de nouveaux cours... Dans les petites écoles (pour la plupart en milieu rural) le choix est souvent limité par le fonds de la bibliothèque scolaire.

Selon Dorota Bator: « Il est significatif que les enseignants expriment souvent leur insatisfaction par rapport aux listes de livres des manuels, arguant que les textes recommandés sont désuets et sans attrait en ce qui concerne l'intrigue et la langue. Ils oublient qu'ils ont le droit de choisir les œuvres pour une classe donnée, peu importe la méthode utilisée. La réforme est déjà à sa 4^e année, et, malgré cela, nous n'arrivons toujours pas à nous libérer des stéréotypes et des habitudes du passé. Pour cette raison, bien qu'il n'y ait pas de liste officielle contraignante à l'école primaire, la sélection actuelle de textes étudiés dans les cours de polonais n'est souvent pas très éloignée de ce que nous avons nous-mêmes autrefois ».³⁰

Toutefois, une telle interprétation des résultats est trop réductrice. Les enseignants citent comme critères dominants dans le choix des livres, les capacités de perception d'une classe donnée, le message éducatif du texte, le niveau de langue à maîtriser et également la valeur durable des classiques (souligné par Bator). Ainsi, ils visent des textes qui sont des valeurs sûres, bien connus et bien rôdés. À maintes reprises, les enseignants affirment que les livres étudiés doivent contribuer au moins à la création d'un cadre général du code culturel commun.

Une enseignante de polonais justifie sa liste très traditionnelle ainsi³¹:

« Initialement, en suivant les recommandations de l'auteur des manuels de la méthode *To Lubie*, les enfants avaient la possibilité de choisir tous les ans les livres étudiés. Les apprenants dans des classes parallèles lisaient et étudiaient des livres différents et, lorsqu'un élève changeait de classe à l'intérieur d'un même niveau, il ne pouvait faire référence aux mêmes textes que les autres. À l'issue de nombreuses discussions, les enseignants de polonais sont parvenus à la conclusion que l'introduction d'une liste commune était nécessaire... Après la lecture des mêmes ouvrages on utilise un langage commun. Par conséquent, nous avons décidé de présenter aux apprenants une liste de livres obligatoires en leur laissant la possibilité de choisir eux-mêmes des textes supplémentaires. Les élèves choisissent des livres différents, mais nous essayons de leur convaincre que la connaissance de certains thèmes ou questions facilite leur « accès au monde » (cité par Bator).

En effet, une liberté totale dans le choix des livres pourrait aboutir au chaos et à la perte du langage commun de la culture, affirme Bator. Mais d'un autre côté, selon les objectifs de la réforme et la nouvelle conception de l'enseignement de la littérature au deuxième cycle du primaire, la priorité pour l'enseignant de polonais est de faire ² lire les enfants.

30. D. Bator, *op. cit.*

31. Dorota Zukowska, enseignante de polonais d'une école primaire à Kamieniec Wrocławski.

Les listes de certains enseignants incluent de nouveaux textes intéressants qui ont pourtant enrichi certains cours. Regardons certains titres qui illustrent bien la diversité et l'attrait de cette possibilité³² :

Z. Brzozowski	Kilka czarodziejskich historii (<i>Contes magiques</i>)
F. H. Burnett	<i>Le jardin secret, La petite princesse</i>
A. Kamienska	Dom w domu (<i>Mon second chez moi</i>)
M. Krüger	Godzina pasowej róży (<i>The hour of the Damask rose</i>)
C. S. Lewis	<i>L'armoire magique</i>
A. Lindgern	<i>Les frères Coeur-de-lion</i>
É. Potter	<i>Polyanna</i>
J. K. Rowling	<i>Harry Potter à l'école des sorciers</i>
J. Sempe and R. Goscinny	<i>Le petit Nicolas</i>
J. Swift	<i>Les voyages de Gulliver</i>
D. Terakowska	<i>Córka czarownicy (La fille de la sorcière)</i>
J. R. R. Tolkien	<i>Bilbo le Hobbit</i>
J. Twardowski	<i>Zeszyt w kratke (Un cahier à carreaux)</i>
M. Wojtyzsko	<i>Bromba i inni (Bromba et les autres)</i>
Z. Zurakowska	Jutro niedziela i inne opowiadania (<i>Demain, c'est dimanche et d'autres contes</i>)

En guise de conclusion, citons T. Patrzalek et M. Ingot : « ce ne sont pas les œuvres mais les valeurs qu'elles représentent qui constituent la culture d'une communauté donnée. »³³

4. L'ŒUVRE LITTÉRAIRE EN MINIATURE : ANTHOLOGIES ET MORCEAUX CHOISIS POUR LA LECTURE

Les nouveaux manuels scolaires des divers niveaux d'enseignement comportent des extraits de bonne qualité, puisés dans la littérature polonaise et mondiale. De plus, des anthologies d'extraits littéraires ont été officiellement recommandées pour un usage scolaire. Le remplacement des listes étendues de livres imposés par des recueils d'extraits littéraires donne lieu à des débats passionnés entre les professeurs de polonais, tant à l'université qu'à l'école. Les défenseurs de l'utilisation des extraits mettent en avant l'entraînement fourni dans l'aptitude à lire et à comprendre un texte ; cet objectif est plus facile à atteindre dans le cours de polonais avec des passages plus courts. Citons quelques opinions recevables :

32. Liste tirée de l'article de D. Bator.

33. M. Ingot, T. Patrzalek, *op. cit.*, p. 66.

« Un extrait est une petite pièce ou partie arrachée à un tout, il se trouve publié séparément dans, par exemple, une anthologie, un périodique ou un recueil. Il peut être également une partie d'un tout inachevé publiée pendant ou après la vie d'un écrivain »³⁴.

L'anthologie didactique peut être organisée autour d'un thème (par exemple les paysages *Espaces et paysages* de J. Kobuszewski, ou *Lis, roses et tubercules. La représentation symbolique de fleurs dans la poésie de la jeune Pologne* d'I. Sikora), à partir d'un corpus de passages humoristiques, d'un corpus illustrant un genre littéraire (*L'anthologie de fables polonaises* de W. Woznowski, par exemple). Souvent le fragment est représentatif du texte dont il est issu en tant qu'élément typique ou même en tant que synecdoque, *pars pro toto* (en y assignant un sens soit plus général soit plus spécifique que celui que l'on attribue habituellement à l'extrait didactique)³⁵.

Ainsi, le duel entre Achille et Hector est à la fois une présentation du style homérique et une synecdoque pour l'épopée héroïque toute entière.³⁶ Dans le recueil *Éksplikacje literackie* (Éplications littéraires), les passages de *L'Illiade* et de *La chanson de Roland* fonctionnent de façon semblable. Pour illustrer : la description du bouclier d'Achille³⁷ dans *L'Illiade* et la mort de Roland³⁸ dans *La chanson de Roland* ont de tels rôles.

Dans l'ensemble, les enseignants sont favorables à l'anthologie, qu'ils considèrent comme « une sélection d'extraits littéraires les plus beaux »³⁹, « une collection des plus beaux monuments de la littérature »⁴⁰, « une collection des pièces prisées de la littérature »⁴¹. Sans doute, les opinions ci-dessus sont-elles influencées par l'étymologie du mot anthologie (du grec, *anthos*, fleur et *lego* cueillir). La littérature grecque nous offre les collections suivantes d'épigrammes : *Les roses de Safona*, *Les lis d'Anyta* et *Les lis blancs de Moiro*⁴². Dans *O antologii edytorskiej* (De l'édition d'anthologies), Bednarek soutient qu'au sens figuré « les fleurs servaient non seulement à désigner des œuvres entières, rédigées en respectant les canons acceptés de la beauté, mais aussi des œuvres significatives grâce à leur contenu philosophique, religieux ou moral ; *Les Fioretti* ou *Petites fleurs de*

34. Basé sur : *Słownik terminów literackich* édité par Sławinski, J. Wrocław, p. 131, 1976. Voir aussi. Bartoszyński, K. O Fragmentcie, in *Problemy teorii literatury*. Seria IV, p. 71-94, Varsovie, 1997.

35. M. Jastrun, *Fragment i szczegół*. dans : *Esaje wybrane*, p. 24, Wrocław, 1971, d'après Bartoszyński, K., p. 80. *op. cit.*

36. *Ibid.*

37. A. Labuda, *Éksplikacja fragmentu Iliady dla szkół*. dans : *Lekcje czytania. Éksplikacje literackie*. Édité par Labuda, A. W. et W. Dynak. Volume 1. Wrocław, 1989.

38. B. Bednarek, *Éksplikacja fragmentu Piesni o Rolandzie dla szkół*, *ibid.*

39. S. B. Linde, *Słownik języka polskiego*. Volume 1. Partie 1, p. 20., Varsovie, 1807.

40. *Złota przedza poetów i prozaików polskich*. Édité par Chmielowski P. et S. Krzeminski.

41. *Encyclopedia Britannica*. Volume 2. Chicago-London-Toronto-Geneva-Sydney, 1964.

42. Sinko, T. *Literatura grecka*. Volume 2. Partie 2, p. 173. Cracovie, 1948.

Saint François d'Assises ou *Le grand livre des fleurs* du bouddhisme⁴³ ». Stefania Skwarczynska catégorise les anthologies en termes de tension et de contraste entre deux facteurs déterminant le choix des extraits : la variété et les incontournables conséquences de chaque décision.⁴⁴

Selon Bednarek, « Une anthologie existe réellement si elle est publiée avec des textes qui sont : a) d'un ou de plusieurs auteurs ; b) au moins au nombre de deux (le minimum nécessaire à établir des rapports inter textuels⁴⁵) ; c) réunis selon un choix, c'est-à-dire selon un critère approprié dans une transition du général vers le particulier ; d) organisés conformément aux méta textes rédactionnels en un ensemble délibérément structuré. »⁴⁶ L'anthologie définit le statut de l'œuvre incluse qui se distingue par là même de celui d'une œuvre omise.

Les éléments pris en considération dans la sélection de textes et d'extraits pour l'école démontrent clairement que ce processus a pu être soumis à l'appareil didactique. Le contenu des anthologies scolaires était souvent idéologique. Des modifications délibérées (voire des expurgations) de textes utilisés dans les cours de polonais concernaient la littérature contemporaine écrite après 1945. Les anthologies et manuels de littérature de l'après guerre ne sont que des reflets de la réalité socialiste. Les exemples de ces manipulations sont nombreux⁴⁷. Dans *Literatura współczesna 'zle obecna w szkole*, Bożena Chrzastowska aborde la question de la littérature interdite dans une discussion des créations de beaucoup d'écrivains : l'œuvre en exil de Miłosz ; *Les portes du Paradis* d'Andrzejewski (extraits ; la confession de Robert ; la confession de Jakob) ; des fragments des *Journaux* de la période 1953 à 1956 de Gombrowicz ; Le journal intime de Jasienica (l'extrait, *De la censure*) ; des fragments de 1984 d'Orwell (Winston corrige Big Brother ou bien le rôle de Newspeech) ; *Confession de l'immigré* de Lipska ; *L'histoire de Gydan* de Wałam Szałamow (fragments : *La Croix Rouge* ; *Le panier repas*) ; *Le journal rédigé la nuit* de Gustaw Herling-Grudziński (passages concernant Sołżenicyn, Mandelsztam et Szałamow, ainsi que *Bicie w bebnny narodowe*, un récit des journées de Gierek).

Une des meilleures anthologies de textes littéraires pour l'école est la série d'explications de textes *Lekcje czytania*. Il s'agit d'un manuel joignant aux textes

43. Bednarek, B. *O antologii edytorskiej*. dans *Prace literackie XXI*. Wrocław 1981, p. 169-170.

44. Skwarczynska, S. *Kariera literacka form rodzajowych bloku silva*. Dans : *Wokół teatru i literatury (Studia i szkice)*, p. 185-186. Varsovie 1970. D'après Bednarek, B. *O antologii edytorskiej*. Dans : *Prace literackie XXI*. Wrocław 1981, p. 169-170.

45. D'après B. Bednarek, *Ibid.* « Ces deux éléments sont deux faits littéraires, chacun présent et identifiable avec son existence propre dans l'anthologie. Une réserve est formulée en raison de l'évidente opposition relative entre le tout et la partie. Ainsi, selon le contexte, une composante du cycle peut être traitée comme une unité autonome ou une partie d'une œuvre. »

46. *Ibid.*

47. Voir la liste des manuels scolaires de 1945 à 1985 établie par I. Sikora dans : *Literatura Młodej Polski w szkolnej edukacji polonistycznej*, t. 2, *Młoda Polska w szkole PRL (1945-1990)*, Wrocław 1995, p. 138-140. Les livres de F. Bielak, W. Szyszkowski et A. Barchard de la période 1946 à 1947 méritent consultation.

un enseignement de la critique littéraire. Il est possible de situer cette méthode par rapport à son contexte : autres manuels, programmes et objectifs de la discipline. Il est également possible de se référer aux travaux de Chrzastowska, *Poetyka stosowana* ou *Lektura i poetyka*.⁴⁸ Dynak et Labuda soulignent que, sur un fond de l tradition du travail scolaire, un élément nouveau est mis en relief dans cette méthode : la lecture (une nouveauté dans les années quatre-vingt-dix selon l'introduction de *Lekcje czytania*). La lecture « qui est le point de départ et d'arrivée. Toute la méthode est centrée sur la lecture (et la facilitation de) l'art de lire. À l'école il faut lire beaucoup et avec soin. Parmi la multitude de passages littéraires lus à l'école l'on se doit de rechercher des textes qui méritent une lecture approfondie pour tous. »⁴⁹

Le morceau choisi devrait « ravir l'enseignant par sa beauté puisqu'il est difficile de parler avec conviction des choses qui ne nous émeuvent pas, (il) devrait être riche sur le plan cognitif et avoir une valeur éducative. » Par ailleurs, il ne devrait pas être trop difficile à lire ; n'oublions pas les contraintes liées au temps : le cours ne dure que 45 minutes, ce qui nous limite mécaniquement à trente lignes. Dans le processus de l'explication, l'extrait constitue « toujours un ensemble fermé et autonome comme, par exemple, une description, un portrait, un monologue, une scène ou un épisode ». Il s'agit de petites unités que nous resituons dans l'analyse de la composition d'une épopée, d'une pièce ou d'une œuvre plus longue. Cependant, la sélection de tel ou tel ensemble est soumise à des critères esthétiques, cognitifs et éducatifs au moment du choix de l'extrait littéraire. De plus, il est essentiel d'opérer des choix qui permettent d'illustrer une convergence de points forts de l'idéologie ou d'éléments artistiques significatifs.

Les rédacteurs concluent : « lorsqu'un extrait faisant l'objet d'une explication est une scène d'une pièce de théâtre, un épisode d'un roman, un fragment d'une épopée, alors, la nécessité de se familiariser avec l'œuvre entière est évidente. Afin de pouvoir comprendre le sens interne et les fonctions structurantes de cet extrait, il nous faut le situer dans l'œuvre et établir des liens thématiques et structurels avec ce qui précède et ce qui suit ce fragment [...] Le modèle de l'enseignement littéraire du xx^e siècle, qui n'est plus rhétorique et critico-littéraire, met en valeur la lecture, comme activité muette, et, sauf cas exceptionnel, non affirmable extérieurement. Or l'école se doit d'enseigner la capacité de s'exprimer, et aussi de vérifier ce que l'élève a lu, et comment il l'a lu. Les manuels et listes de lectures d'aujourd'hui comportent des époques, tendances, et genres littéraires divers plutôt que des textes isolés. L'école attend de l'élève la production des formulations de critique littéraire sans fournir des modèles. Dans une certaine mesure ce vide est comblé par l'explication de textes. »⁵⁰

48. B. et S. Chrzastowska, Wysłouch. *Poetyka stosowana*. 2^e édition modifiée. Varsovie 1987, pp. 503-508. et Chrzastowska, B. *Lektura i poetyka*. Varsovie 1987. Voir notamment les chapitres sur « l'art de l'interprétation » See chapters on the « art of interpretation ».

49. *Lekcje czytania. Ęksplikacje literackie*. Partie 1. édité par Dynak, W. et A. W. Labuda. Varsovie 1991, p. 7 et p. 13.

50. *Ibid.* Partie 2. Wrocław 1999, p. 22. Voir aussi : A. Labuda, W. *Ęksplikacje literacka czyli lekcje czytania*. Dans : Inglot, M. et W. Dynak. *Ędukacja literacka w szkole. Antologia Opracowan*. Volume 2. Wrocław 1988, p. 117 et p. 127.

Labuda et Dynak, concepteurs de cette méthode scolaire, ont pris en considération l'acte de parole et la fonction pragmatique d'un texte mis en voix, l'effet obtenu ou visé par la lecture oralisée : « Une signification pragmatique d'un énoncé peut être aisément saisie à partir de son contexte (lyrique, narratif ou conversationnel) dès que l'on peut imaginer les circonstances possibles de sa production et son destinataire. L'agent d'un énoncé littéraire cherche parfois à faire du lecteur un interlocuteur, et parfois il se retourne vers quelqu'un dans l'espace fictionnel de l'œuvre. Dans ce cas, le lecteur devient le témoin de la conversation d'un autre⁵¹ et tente d'y associer une signification pragmatique, un objectif à l'énoncé : accusation, admonition, déception, divertissement, taquinerie, consolation, etc. Tous ces procédés littéraires rentrent dans le champ de l'analyse et de l'interprétation d'une œuvre ».

Depuis quelques années (et plus particulièrement ces deux dernières années), nous notons une introduction réelle des exercices de compréhension de la lecture à l'école. Souvent, ces collections de textes sont à la frontière du littéraire et de l'utilitaire. De fait, les textes sont de nature de plus en plus instrumentale. Actuellement, dans l'enseignement du polonais à tous les niveaux, des fragments de textes longs servent de base à divers types d'opération mentale. Il y a même une liste pertinente de verbes opérationnels concernant la mémorisation ou le savoir : nommer, définir, lister, identifier, énumérer ; concernant la compréhension d'un message ou d'une instruction : résumer, expliquer, illustrer, différencier. S'agissant de la capacité à appliquer des savoirs dans des situations typiques la liste est la suivante : résoudre, appliquer, comparer, caractériser, préciser etc. ; enfin, au niveau le plus élevé de l'application des savoirs à des situations problématiques : analyser, évaluer, proposer, planifier, anticiper. (Propos inspirés du travail de K. Cizkowicz et J. Ochenduska)

Beaucoup de ces éléments sont utilisés par les auteurs du manuel *To Lubie*. De façon excellente, ils ont traité les aspects de la pragmatique linguistique au niveau élémentaire (remarquer, comprendre, énoncer, exprimer). Quelques exemples suivent en illustration. Dans le manuel du niveau 4, on trouve un extrait d'*Antek* de Prus sous le titre *Antek w szkole*, un autre d'*Alice au pays des merveilles* intitulé *Alice au sujet de l'école*, un autre des *Aventures de Tom Sawyer* sous le titre *La gifle*, un autre de *Niby gaj* de Jerzy Andrzejewski sans titre. Dans le manuel du niveau 5 on trouve un texte de *Piecioro dzieci i cos* intitulé *Cały kamieniołom bogactw*, un extrait de *Momo* de Michael Ende sous le titre *La poupée parfaite*, Pour le niveau 6, il y a *Samo Zycie!* tiré de la nouvelle *Wilczeta z czarnego podwórza* de M. Dabrowska, *Jesc! – wrzasnęła nagle Pulpecja* de Kwiat Kalafiora par Musierowicz (beaucoup d'extraits de son œuvre traitant de la vie familiale se trouvent dans les anthologies actuelles) et un extrait de *Robin des bois* de Howard Pyle. Au premier niveau du collège, les élèves se familiarisent avec la littérature mondiale de qualité à travers des extraits de l'œuvre de Homer, Cortazar, Tolkien, Salinger, Shakespeare. Figurent également des œuvres de science-fiction. À partir de ces extraits nous pouvons pratiquer les exercices suivants : 1) lire et raconter la biographie d'une personne célèbre et mettre cette information dans l'ordre ; 2) présenter une personne célèbre, afin de stimuler l'intérêt d'un autre ; 3) parlons-nous tous une même langue à l'avenir ? Peser le pour et le contre, justifier,

51. *Lekcje czytania*, p. 18.

prouver ; 4) comment écrire le courrier officiel et personnel (de Jan III Sobieski à Marysienka, par exemple) ; 5) le pouvoir de la presse (exercices de formulation). Écrire des publicités avec des abréviations. Ces exercices linguistiques ont une dimension pragmatique et ils relèvent de l'analyse d'un texte, d'un extrait ou d'une situation particulière de communication⁵². Dans chaque séquence du manuel on fait référence à une situation de la vie qui stimule certains comportements communicationnels et provoque la production langagière des élèves. Ainsi, les tâches associées à un texte donné mettent en œuvre les capacités et compétences des élèves. Nous pouvons travailler de multiples façons à partir d'extraits : de l'interprétation à la découverte de la fonction instrumentale d'une œuvre littéraire.

5. L'ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR L'APPRENANT : L'EXEMPLE D'UNE MÉTHODE

Dans son livre *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (*La méthode spécifique. Questions sur le développement professionnel des enseignants de polonais*)⁵³, Maria Kwiatkowska-Ratajczak propose une approche didactique très intéressante. S'il est envisageable que l'enseignant utilise un document pédagogique afin de mettre en évidence les attitudes et réactions des élèves face au processus didactique, aux théories des experts, aux textes littéraires, Kwiatkowska – Ratajczak présente et défend explicitement la position suivante : « le rôle de l'enseignant ainsi que les procédés et méthodes pédagogiques utilisés devraient être déterminés par l'élève en se fondant sur l'observation et l'analyse de situations particulières »⁵⁴. Le matériel expérimental est fourni par quelques romans contemporains traitant du vécu scolaire : ces bases permettent la reconstruction de l'image stéréotypée de l'école et de l'enseignant. Grâce à l'analyse de l'œuvre littéraire, on stimule la réflexion des élèves sur le fonctionnement des institutions scolaires, les problèmes issus de l'étendue des responsabilités de l'enseignant et l'authenticité de son propre comportement.

« L'aspect post-moderniste » du livre est également digne d'intérêt : son objectif est de préparer les élèves aux points de vue ambigus, relatifs, instables et souvent contradictoires qu'ils peuvent rencontrer à l'école dans les dialogues et conversations sur le monde actuel et les valeurs contemporaines. L'auteur fait de nombreux renvois aux analyses sociologiques des attitudes des jeunes de nos jours. Elle insiste sur la pertinence d'une didactique empirique dont elle souligne la grande valeur dans le processus éducatif. Déjà dans « son parcours de formation d'enseignant », le professionnel construit ses activités pédagogiques sur la base du développement des aptitudes communicationnelles, se familiarise

52. Podreczniki do języka polskiego: *To lubie. Książka ucznia* (niveau 4) ; Z. A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jedrychowska, (niveaux 5 et 6, école primaire) et 1^{er} niveau du collège ; M. Jedrychowska, A. Kłakówna, *Cwiczenia językowe* (niveaux 4, 5 et 6) ; H. Mrazek, I. Stęczko, 1^{er} niveau du collège.

53. M. Kwiatkowska – Ratajczak, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.

54. Z. Uryga, *Miedzy teoria a dydaktyczna empiria*, dans 'Polonistyka', n° 3, 2004.

avec diverses méthodes d'enseignement, les principes de leur sélection selon les objectifs de l'activité et de la leçon. Les élèves constituent l'élément unificateur : leur implication dans l'activité ; leurs réponses et opinions ; leur vécu pédagogique et leur imagination. L'auteur souligne le rôle significatif de l'expérience scolaire des élèves dans les tentatives de comprendre leurs réactions, leur comportement et leurs attitudes. Elle insiste sur l'importance de la compétence psychologique dans le processus éducatif, en ce qui concerne aussi bien la perception du monde, que les problèmes de la communication inter personnelle. Plus important encore, elle reconnaît le rôle significatif, dans l'enseignement de la langue polonaise, de la littérature, du développement de la capacité à la lire et à partager ses réflexions avec d'autres.

Cette interprétation des phénomènes didactiques nous renvoie à la question de la réception de la littérature et nous ouvre la voie vers un nouveau modèle d'éducation humaniste pour la Pologne : l'enseignement centré sur l'apprenant.

6. LE BACCALAURÉAT POLONAIS (MATURA) RÉVISÉ

La réforme majeure du système éducatif polonais a abouti, cette année, à la révision du baccalauréat polonais (*Matura*). Cette réforme est encore très controversée et engendre des interrogations et des doutes. Le Ministère propose : 1) « la standardisation des tâches et des critères d'évaluation pour l'ensemble du pays, la compatibilité des résultats et l'évaluation objective » ainsi que le contrôle de la qualité de l'enseignement (*Informator maturalny od 2005 roku*, p. 9) ; 2) « de déplacer l'essentiel du programme vers les aptitudes maîtrisées par l'apprenant pendant tout le processus éducatif »⁵⁵ ; 3) la recommandation de rendre le « Matura » obligatoire. Un examen externe à l'école et obligatoire devrait être passé dans trois disciplines : le polonais, une langue vivante étrangère et une autre matière au choix. Pour l'équivalent de l'examen de fin d'études, il suffit de réussir les examens de base dans trois disciplines. Les mathématiques ne sont plus obligatoires, ce qui est très controversé ; selon les auteurs de l'article *Reforma egzaminu maturalnego – oceny and rekomendacje*⁵⁶, « les résultats internationaux du PISA (de l'OCDE), les nécessités du marché de l'emploi, les besoins d'une société de l'information [...] obligent à juger irrationnelle cette décision ».

La division entre un certificat de fin d'études, qui n'ouvre pas les portes de l'université, et un baccalauréat, qui permet d'accéder aux études universitaires, constitue une grande nouveauté. Malheureusement, on a renoncé au projet de faire passer au moins une discipline au niveau avancé à tout le monde ; les textes en vigueur (datant de 2002) précisent toujours « vous devez être très performant dans une matière et vous spécialiser dans un aspect particulier de la culture ». Ces mêmes textes autorisent un élève, qui n'est titulaire que du certificat de fin d'études, à postuler à une place universitaire ce qui, de fait, baisse le niveau des candidats à l'enseignement supérieur. Ajoutons que le système scolaire polonais

55. B. Chrzastowska, *Trudne początki*, dans 'Polonistyka', Annexe 1, septembre 2004, p. 3.

56. R. Dolata, É. Putkiewicz, A. Wilkomirska, *Reforma egzaminu maturalnego-oceny i rekomendacje*, dans 'Polonistyka', 6/2004, p. 11.

permet aux élèves sortant du lycée de s'inscrire dans un des multiples instituts d'enseignement supérieur privés (peu importe leurs résultats à condition qu'ils soient positifs) pourvu qu'ils paient. Ainsi, les instituts privés prennent souvent les candidats faibles qui n'ont pas réussi l'examen d'entrée aux universités de l'état. Dans la situation actuelle, où de bons résultats au baccalauréat donnent à l'étudiant l'accès aux études universitaires, les universités renoncent progressivement aux examens d'entrée et se contentent d'un entretien.

L'examen actuel, avec ses deux niveaux, basique et avancé, est supervisé par le Comité National des Examens et par les Commissions Régionales d'Examen.

Afin d'obtenir son certificat, l'élève doit, d'une part, rédiger un essai d'au moins 250 mots ; les deux sujets (au choix) proposés cette année étaient : « Quelle image des Polonais du XVII^e siècle est donnée par *Le déluge* de Henryk Sienkiewicz ? Fondez votre interprétation sur l'analyse de divers fragments du roman. Étudiez le rapport entre ces extraits et l'ensemble du roman. » ou « En analysant les visions des protagonistes romantiques, comparez l'attitude de Kordian à celle de Man. Dans votre interprétation et les références que vous ferez, utilisez votre connaissance des œuvres dont sont issus les extraits fournis. » D'autre part, il doit accomplir une tâche de compréhension écrite (cette année le texte support était tiré de l'hebdomadaire *Polityka* (mai 2002) et traitait de la recherche conduite sur des animaux par des psychologues). Le temps alloué est de 170 minutes. Le maximum de points est de 70 pour ces tâches. Les critères d'évaluation sont : le développement du sujet, la gestion de l'argumentation, le style, la richesse linguistique, l'orthographe et le mérite exceptionnel.

Au niveau avancé (*Matura*) l'élève analyse et interprète un ou plusieurs textes, par exemple, l'analyse comparative de poèmes. Le sujet de cette année : « Dans l'analyse de *Ocalony* de Tadeusz Rózewicz et de *Mam dwadzieścia piec lat* de Józef Baran, comparez la création poétique du vécu des générations et de l'expérience existentielle. » ou « Analysez et interprétez la nouvelle *Zabawa kluczem* de Ida Fink en vous concentrant sur l'approche de la question de l'Holocauste juif pendant la seconde guerre mondiale. » Les critères d'évaluation comportent : le développement du sujet, la définition du sujet lyrique, la gestion de l'argumentation, la vision du monde, la recherche du sens de la vie, la maîtrise et la bonne utilisation de la terminologie littéraire. Le temps alloué est de 130 minutes.

L'innovation, cette année, a été l'introduction d'un examen oral interne à l'école. Il s'agit d'une présentation d'une durée de 20 minutes d'un sujet préparé à l'avance suivie d'un entretien de 10 minutes portant sur un sujet en rapport avec la littérature, le monde littéraire ou la langue. Quelques exemples : « Le thème du voyage dans les œuvres littéraires. Étudiez différentes approches. » ; « La peinture, la sculpture et l'architecture en tant que sources d'inspiration littéraire. » ; « Polémiques, disputes et provocations : le choc des générations littéraires. » ; « Le langage de mes pairs ».

Tout au long de cette année, les publications didactiques ont consacré beaucoup de place à la préparation de l'élève à ce type d'examen. Cette épreuve exige de l'élève qu'il soit particulièrement indépendant, inventif et créatif et qu'il sache préparer un plan bien construit. Pour l'élève, l'acte même de sélectionner des textes appropriés ou de créer une bibliographie constitue un défi sérieux. En ce qui concerne la préparation des élèves à ces épreuves, les auteurs des publi-

cations didactiques, qu'ils soient professeurs ou théoriciens, se penchent plus particulièrement sur l'introduction et la conclusion. Ainsi ils enseignent que l'introduction peut dépendre de la structure et du sujet de l'exposé, peut en révéler l'objectif, attirer l'attention par l'utilisation de la surprise, d'une anecdote, d'une citation, d'éléments visuels, ou d'une référence à la vie contemporaine; tandis que la conclusion se doit de remplir sa fonction de base, à savoir, résumer, passer en revue l'ensemble des éléments tout en tirant des inférences et conclusions claires assorties d'une visualisation ou d'une recommandation finale sous forme d'anecdote, de métaphore ou de citation. Krzysztof Koehler, auteur de l'article, *Jak przygotować udaną wypowiedź*, souligne des aspects bien connus de tous, sauf des élèves de lycée: afin de faire bonne impression sur les examinateurs, il faut trouver une « idée ingénieuse pour l'approche du sujet », faire un plan clair, exposer sa thèse ou son hypothèse sur la question en tant qu'axe central de sa présentation et réfléchir à la gestion de l'argumentation.⁵⁷

Il faut garder à l'esprit que la connaissance du sujet ne constitue que 30 % (6) des points attribués pour la présentation; 10 % (2) sont attribués pour la gestion de l'argumentaire; 20 % (4) pour la défense de son point de vue et 40 % (8) pour la richesse de la langue employée. Notons l'importance considérable accordée aux aptitudes langagières⁵⁸.

CONCLUSION

Les aspects de l'enseignement du polonais que nous avons évoqués amènent les apprenants, les enseignants et même les étudiants en philologie polonaise à explorer de nombreux domaines. L'école polonaise a subi de multiples changements et le système éducatif réformé est dominé par les éléments suivants: la compétence culturelle; la prévalence de la littérature et de la culture contemporaines; le renouvellement des listes de lecture; la lecture d'extraits littéraires associée à la compréhension écrite; l'importance d'un enseignement centré sur l'apprenant et le nouveau système d'évaluation culminant avec l'introduction du nouveau baccalauréat polonais. Cette transformation est axée sur le travail autonome de l'apprenant, la liberté de choix, le développement de l'aptitude à mener un projet à terme de façon indépendante, la présentation des projets sous diverses formes, la lecture et la compréhension de la littérature et de la culture dans différents contextes qui renvoient souvent l'élève au monde contemporain.

Il se pourrait que, en ces temps de transformations majeures, culturelles et politiques, en Pologne, ce nouveau système éducatif puisse aider les apprenants des divers niveaux d'éducation à définir leur identité.⁵⁹

57. K. Koehler, *Jak przygotować udaną wypowiedź*, dans 'Polonistyka', Annexe 1, septembre 2004, p. 8-9.

58. B. Chrzastowska, *op. cit.* p. 3.

59. A. Legeżyńska, *Universitas Nova* dans 'Polonistyka', février 2005, p. 9.

BIBLIOGRAPHIE

- MEAD, M. (2000) : *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* (traduit par J. Hołówka), Varsovie (l'original, *Culture and Commitment*, a été publié en 1970).
- BERNSTEIN, B. (1990) : *Odtwarzanie kultury*, traduit par Z. Bokszanski, et A. Piotrowski, compilé par A. Piotrowski, Varsovie.
- KOLAKOWSKI, L. (1993) : *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii moralnej*, Znak, n° 10, p. 16.
- SAWICKI, P. et TYSZKA, A. (éds.) (1992) : *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, Lublin.
- WALAS, T. (2003) : Zmierzch paradygmatu and co dalej? in *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie*, Cracovie.
- URYGA, Z. (1996) : Uczeń wobec literatury, in *Godziny polskiego*, Varsovie-Cracovie.

LE THÉÂTRE ET L'ART DRAMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN ÉCOSSE : LE DÉFI DU PROGRAMME DE LA CITOYENNETÉ

Adrienne SCULLION,
département des études théâtrales, filmiques et télévisuelles,
université de Glasgow (Écosse)

Résumé : Développer et encourager les valeurs de « citoyenneté » sont une visée mise en avant par les politiques publiques au Royaume-Uni dans son ensemble et une ambition prioritaire des institutions politiques écossaises en particulier. Je passe ici en revue les liens importants qui existent entre le débat socio-culturel sur la citoyenneté et la place que prend celui-ci dans le théâtre et l'art dramatique, qui font partie des enseignements proposés dans les écoles primaires écossaises. Trois cadres conceptuels sont mis en avant : les programmes de l'enseignement primaire en Écosse, l'offre qui est faite aux enfants et aux jeunes en matière de théâtre et le débat politique national, au sens large, autour de tout ce qui concerne la culture, l'éducation et la citoyenneté. Ces trois aspects de la culture écossaise contemporaine servent de référence pour une étude de cas portant sur le projet « Construire la nation » (1999-2002), avec le concours de la compagnie théâtrale TAG basée à Glasgow, et qui visait à intéresser les élèves au processus démocratique et à les y engager. Je défends la position selon laquelle la citoyenneté n'a pas à être explorée par le biais de projets théâtraux de type participatif, mais que le texte théâtral peut avoir cet impact lorsqu'il est mis en scène. Cependant, pour qu'il en soit ainsi, il faut que le texte accueille les questions de structure, de forme, de langage, d'image et de représentation que l'on peut et que l'on doit poser à un objet artistique. Je pose la question de savoir si le rôle de la créativité dans les programmes de l'enseignement primaire écossais et dans le travail des gens de théâtre les plus marquants ne se retrouve pas comme instrumentalisé pour résoudre seulement un problème de société, plutôt que d'offrir une vision artistique particulièrement dérangeante et porteuse de sens.

Le Roi Triste : [...] Tu vois ce bâtiment. C'est ma tentative de rendre mon peuple heureux.

Mathias : Qu'est-ce que c'est ? Une cathédrale ? Un opéra ?

Le Roi Triste sourit.

Le Roi Triste : C'est un parlement.

(Stephen Greenhorn : *Le Roi Mathias*, (TAG Theatre 2001))

INTRODUCTION

La « citoyenneté » est actuellement le mot-clé à la mode en ce qui concerne la politique scolaire, culturelle et théâtrale en Écosse. Mais il ne s'agit que d'un concept ancien qui revient sur le devant de la scène.

Développer et encourager les valeurs citoyennes, à travers l'engagement actif ou la participation à la communauté, est un but officiel de la politique décisionnelle au Royaume-Uni, en général, et un objectif prioritaire de la politique écossaise, en particulier. La place très importante du programme de la citoyenneté dans les débats britanniques portant sur la politique à venir est le reflet de son omniprésence dans la société contemporaine, en général, et dans la culture médiatique actuelle, en particulier. Mais le contexte où nous trouvons le terme est révélateur : tantôt il s'agit de la question de l'immigration, des réfugiés et des chercheurs d'asile ; tantôt il s'agit du déficit démocratique issu de l'exclusion sociale, et le mot se trouve ainsi associé à des problèmes de justice sociale ; tantôt le lien est fait avec des réformes électorales, de nouveaux modèles de gouvernement *ou de sa nature changeante* ; le débat porte tantôt sur les droits (du citoyen), tantôt sur ses devoirs. Une crise de la citoyenneté, perçue comme telle, peut générer des rumeurs alarmistes et apocalyptiques, aussi bien qu'une politique sociale ou culturelle¹.

Mais la citoyenneté est également – et significativement – liée à d'autres discussions centrées sur la définition et la nature des « enfants » et de la « culture ». De tels débats se confondent, au fur et à mesure que les gouvernements en font des objets de législation, ou, du moins, de définition de politique. Qu'on les trouve aux informations télévisées, dans un éditorial, sur scène, dans les ateliers, dans les lieux d'élaboration de la politique, ou en salle de classe, les mots « enfants », « citoyenneté » et « culture », dans leurs combinaisons et leurs contextes variés, sont des termes importants, contestés et fortement politisés, qui exigent notre attention.

À la base de ces débats contemporains – et de toutes les narrations ou images qu'ils génèrent – on trouve des préoccupations changeantes et exacerbées quant au rôle et au statut de l'enfant. En général, les sociétés occidentales ont assumé plus de responsabilités et établi plus de règles concernant les enfants que les adultes. C'est particulièrement le cas, à la fois dans la gestion de l'interaction de l'enfant avec le monde extérieur, dans la surveillance de sa consommation d'images extrêmes ou de l'accès à la violence physique ou sexuelle sur d'autres supports. Le désir de protéger l'enfant et/ou de gérer son insertion dans le monde adulte, surtout dans le cadre de l'accès à l'information et au savoir, est mis à l'épreuve par la vie moderne : avant tout par le recours croissant à des réseaux d'aide et de soutien formalisés et professionnels, en lieu et place du milieu fami-

1. Néanmoins il faut nous garder de laisser un tel envahissement effacer les complexités du terme refermant ainsi le débat et causant une réaction violente dans certains secteurs. Dans une critique théâtrale récente un journaliste écossais soutenait que « La citoyenneté est un de ces mots, vidés de sens, à la mode détourné par des mandarins et dignitaires bien intentionnés du monde artistique à des fins obscures de leur création. » Neil Cooper, « Review. Chinese Whispers, Tron Theatre », *Herald* (19 mars 2004), <http://www.theherald.co.uk/features/12282.html> [site consulté le 19 mars 2004].

liaison ; et, bien entendu, par la technologie de l'information et de la communication, en particulier, qui modifie notre manière d'interagir avec le monde, en multipliant nos réseaux de contacts potentiels à travers des communautés virtuelles ostensiblement égalitaires mais sans réglementation.

Les possibilités de découvertes offertes par les deux situations, les réseaux réels d'aides et d'amis ainsi que les réseaux virtuels d'échanges économiques, d'images des médias et de communautés de la toile, peuvent être fort positives. Au fond, ces réseaux sont axés sur la socialisation, l'expérience, la mise à l'épreuve des limites, la mise en rapport des individus, le rapprochement des cultures et des communautés. Mais, de plus en plus, ces systèmes et structures d'aide et de communication mettent en cause les discours traditionnels du ^{xx}e siècle sur la protection, et sont ainsi perçus comme source d'exposition aux risques et aux dangers. L'enjeu, c'est la place de l'enfant dans le marché global des médias et des industries du divertissement et de la mode.

Malgré son rapport important avec la citoyenneté de l'enfant, ce discours économique ne doit pas masquer le débat géopolitique, la macro politique de la globalisation, qui est aussi significatif ; l'élargissement de l'Union Européenne et les multiples interrogations liées à l'entrée des nouveaux états membres, sans oublier les nouvelles structures démocratiques en Écosse².

Cet article examine les liens importants entre le débat socioculturel élargi sur la citoyenneté et son impact sur la mise en place du théâtre et de l'art dramatique dans les écoles primaires de l'Écosse. Comme je le démontrerai, notamment en me référant à une étude de cas, ces liens sont d'actualité et de forte résonance dans ma petite nation après la dévolution d'une partie des pouvoirs vers la nouvelle assemblée.

2. Il y a également un autre aspect du débat sur la citoyenneté en Écosse. Au printemps 2004 une cérémonie de citoyenneté fut célébrée à Glasgow pour sept nouveaux citoyens. Dans le communiqué de presse de la municipalité le Lord Provost (Madame la Maire) déclara que la création de nouveaux citoyens jouait un rôle important dans la société. Elle précisa : « Bien que nous parlons de citoyenneté britannique, nous parlerons [aussi] de la ville et de notre nation, l'Écosse, tout en accueillant les personnes. Je crois réellement que l'idée de les accueillir, de leur parler de la ville, de leur dire qu'ils ont des droits dans la ville et dans le pays, est extrêmement importante. » ('Seven people are set to take part in Scotland's first ceremony for immigrants granted British citizenship', BBC News On Line (16 mars 2004), <http://news.bbc.co.uk/1/hi/scotland/3513728.stm> [site consulté le 30 septembre 2004].) Parmi les diverses questions posées par ce récit sur la mise en valeur de l'octroi de la citoyenneté britannique nous retenons l'importance de l'élément concernant l'engagement local d'une citoyenneté articulée non seulement autour du national mais aussi autour de l'appartenance à une municipalité ou communauté locale. En ce qui concerne la réflexion au sujet des enfants et de la citoyenneté comme matière à explorer dans le contexte scolaire, ce localisme résonne fortement.

1. LES ÉLÉMENTS DE BASE

1.1. Les écoles

Au Royaume-Uni, l'éducation est obligatoire de 5 à 16 ans. Toutefois, le système éducatif écossais est entièrement séparé du reste du royaume et régi par ses propres principes et pratiques : par exemple, traditionnellement, l'éducation, en Écosse, met l'accent sur des connaissances larges, tandis qu'en Angleterre, en Irlande du Nord et au Pays de Galles, l'accent est mis sur des connaissances approfondies.

Bien que le nombre de places en maternelle et en structure pré-scolaire soit en constante augmentation, en Écosse, l'enseignement formel commence vers l'âge de 5 ans, à l'entrée en école primaire. L'enseignement primaire se poursuit pendant sept années. À l'âge de 11 ou 12 ans, les enfants passent généralement dans l'enseignement secondaire où, pendant les deux premières années, ils suivent un *cursus* généraliste. Au-delà, l'enseignement est centré sur des disciplines de spécialisation et de professionnalisation. Bien qu'on se livre à une évaluation diagnostique en amont, les examens nationaux et diplômants, spécifiques à chaque discipline (comportant une part d'évaluation en cours de formation dans la quasi-totalité des matières) ne sont passés qu'à l'issue de la quatrième année d'enseignement secondaire (Standard Grade), de la cinquième et de la sixième année (Higher Grade et Advanced Higher Grade). L'entrée dans l'enseignement supérieur dépend du niveau atteint dans les examens des Higher et Advanced Higher Grades.

L'éducation écossaise n'a pas de *curriculum* national, obligatoire ; à la place, des indications servent de cadre. Le programme destiné aux élèves de 5 à 14 ans suit le cadre élaboré par le ministère de l'Éducation de l'exécutif écossais (Scottish Executive Education Department, SEED). Le document *Indications nationales pour les 5 à 14 ans* couvre la totalité du parcours primaire ainsi que les deux premières années du secondaire. Il fixe six niveaux à atteindre, dans cinq domaines clefs : le langage ; les mathématiques ; les disciplines de l'environnement ; les arts de l'expression ; l'éducation à la religion, à la morale, à la santé et au développement personnel et social. Les arts de l'expression sont subdivisés en quatre branches : arts plastiques et manuels ; expression dramatique ; musique et éducation physique³.

Le curriculum pour les 5 à 14 ans enracine clairement les arts de l'expression, dont l'expression dramatique, dans le vécu scolaire de tout élève écossais. Il s'agit d'un trait caractéristique du système éducatif écossais.

La mise en place des arts de l'expression se fait dans le cadre de la créativité. Selon les indications officielles, l'expression dramatique est « une activité créative à part entière avec ses propres conventions et compétences, pouvant enrichir l'expérience éducative de l'enfant ». Malgré cet attachement fort à la créa-

3. *Scottish Executive Education Department (SEED) et Learning and Teaching Scotland (LTS, Apprendre et enseigner, Écosse), 5 to 14 Guidelines*, <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/guidelines/index.asp> [site consulté le 30 septembre 2004].

tivité, les « indications » envisagent avant tout l'expression dramatique comme un instrument : à savoir, « un moyen permettant de développer d'autres parties du curriculum ». De plus, l'expression dramatique, bien plus que d'autres aspects du *curriculum* des arts de l'expression, est décrite comme « un outil très puissant dans beaucoup d'aspects de l'éducation », capable de « faciliter chez l'enfant la construction de l'estime de soi, de la confiance et de la capacité à affronter des questions personnelles et sociales difficiles »⁴. À cette fin, un seul objectif sur les cinq que comportent les indications officielles sur l'expression dramatique est centré explicitement sur l'art, et peut-être même sur l'esthétique, de l'expression dramatique. Les autres mettent l'accent sur la compétence en communication, en général, sur la construction de la confiance de l'individu, sur l'apprentissage en groupe et d'autres savoirs transférables. Les *Indications nationales pour les 5 à 14 ans* précisent que :

- « L'expression dramatique devrait fournir à tous les élèves l'occasion de :
- atteindre une nouvelle compréhension et appréciation de soi, des autres, et de l'environnement à travers une expérience dramatique et imaginative ;
 - communiquer des idées et des émotions par le langage, l'expression et le mouvement dans des contextes réels et imaginaires ;
 - développer la confiance et l'estime de soi à travers l'interaction quotidienne avec les autres ;
 - développer une sensibilité aux sentiments, opinions et valeurs des autres par une interaction résolue ;
 - développer une variété de compétences et techniques dramatiques. »⁵

À l'école primaire, les professeurs sont des généralistes qui traitent l'ensemble du *curriculum*. De ce fait, la conception utilitaire et transférable de l'expression dramatique au sein du programme pourrait présenter l'avantage pragmatique de démystifier l'ensemble *dramatique* et d'encourager les enseignants à percevoir les techniques et jeux dramatiques, et en particulier les jeux de rôles, tout simplement comme une méthode possible parmi leur répertoire général de techniques d'enseignement.

Toutefois, dans les écoles écossaises, particulièrement lorsqu'il s'agit des arts de l'expression, l'enseignant dans sa classe peut bénéficier du soutien de spécialistes itinérants et, plus récemment, de coordinateurs culturels. Le degré du soutien apporté par ces spécialistes à chaque école, classe ou enseignant est variable selon les priorités retenues par l'école et les moyens mis en œuvre par chaque autorité locale d'éducation. Par exemple, une école aura peut-être un soutien important avec la présence régulière d'un spécialiste en arts plastiques mais peu de contact avec le professeur spécialiste de musique, tandis qu'une autre ne sera presque pas soutenue dans ces deux aspects du *curriculum*.

4. Citations tirées de SEED et LTS, *5 to 14 Guidelines: Special Focus-Drama*, <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/drama/index.asp> [site consulté le 30 septembre 2004].

5. SEED et LTS, *5 to 14 Guidelines: Special Focus-Drama, What the Guidelines Say*, <http://www.ltscotland.org.uk/5to14/specialfocus/drama/background/index.asp> [site consulté le 30 septembre 2004].

Tandis que les enseignants spécialisés en arts plastiques, en musique et en d'autres disciplines artistiques existent depuis nombre d'années dans l'enseignement primaire écossais, le coordinateur culturel est une innovation du nouvel exécutif. Sa fonction concerne à la fois le premier et le second degré. Cette innovation fut la « grande idée » de la *Stratégie Culturelle Nationale* de la première session de l'exécutif écossais⁶. Lancé en mai 2002, pour une période d'essai de deux ans prolongée jusqu'à 2006, ce projet pilote est administré par le *Scottish Arts Council* (Autorité écossaise des arts). Les coordinateurs sont implantés au niveau local avec l'objectif de créer des liens entre les écoles primaires et secondaires et l'ensemble des secteurs de la culture et du patrimoine. Chacune des trente deux autorités locales d'éducation de l'Écosse a pu solliciter jusqu'à huit postes. En avril 2004, une seule autorité était sans coordinateur culturel et quatre vingt postes au total étaient pourvus et plusieurs autres postes étaient créés mais vacants⁷. Les missions des coordinateurs ont été interprétées de différentes façons selon les priorités et les structures internes des diverses autorités locales, mais, à la base, ils s'emploient tous à faciliter des visites de sites culturels et patrimoniaux, et l'organisation d'événements et d'ateliers destinés aux écoles de leur secteur.

Les coordinateurs culturels encouragent les visites de lieux artistiques en dehors des écoles et introduisent des professionnels des arts dans le monde scolaire. On insiste sur l'importance des ateliers manuels et des autres activités de création. Cet investissement dans la créativité est à saluer, mais le budget limité et le fait que les coordinateurs culturels n'ont pas vocation à enseigner réduit la portée de l'engagement : il n'est pas prévu d'enseignement spécialisé qui pourrait augmenter le niveau d'expertise des élèves dans la pratique des arts plastiques ou d'un instrument de musique.

Somme toute, l'enseignement de l'expression dramatique dans le curriculum des écoles primaires écossaises se concentre surtout sur le procédé. Les techniques dramatiques sont moins utilisées pour apprendre à faire du théâtre que pour construire la confiance des élèves ou d'autres compétences transférables. Les indications du programme omettent de définir un objectif d'enseignement et d'apprentissage en lien avec l'aptitude à regarder et interpréter le théâtre en tant que tel. Il s'agit d'une dérive qui, ajoutée aux budgets restreints, conduit à concevoir le fait d'aller au théâtre ou de recevoir une troupe en classe comme une récompense, ou comme un prétexte pour développer le langage, étudier l'environnement, faire de l'éducation religieuse et morale, de l'éducation à la santé, ou, dans un fourre-tout, comme une occasion de développement personnel et social. Par conséquent, les compagnies théâtrales professionnelles qui espèrent interagir avec le public scolaire sont prises dans un faisceau d'exigences et doivent trouver un équilibre entre les besoins scolaires de ce groupe crucial de « clients »,

6. Scottish Executive, *Creating our Future, Minding our Past: The National Cultural Strategy* (Exécutif écossais, *Créer notre avenir, prendre soin de notre passé. La stratégie culturelle nationale*) (Edinburgh: Scottish Executive, 2000).

7. Il s'agit des chiffres les plus récents disponibles auprès de l'Autorité écossaise des arts dans le document *Cultural co-ordinators in schools contacts (ET7)*, d'avril 2004 (*Les coordinateurs culturels et les contacts scolaires*).

les priorités politiques plus larges du gouvernement (leur financier principal) et leurs propres ambitions culturelles.

L'approche participative sous-tend également les nouvelles indications sur la citoyenneté du ministère de l'éducation de l'exécutif écossais, SEED, et son dispositif Apprendre et enseigner en Écosse (*Learning and Teaching Scotland*, LTS). Le document *Éducation à la citoyenneté*, ainsi que les matériaux associés, précise le cadre de l'évaluation et du développement de l'éducation à la citoyenneté⁸. L'objectif central de ces indications « est que les jeunes devraient disposer des moyens de développer la capacité de participer de manière réfléchie et responsable à la vie politique, économique, sociale et culturelle. »⁹ L'éducation à la citoyenneté devrait « viser le développement de la capacité à participer de manière réfléchie et responsable à la vie politique, économique, sociale et culturelle. Cette capacité [...] trouve son expression dans une approche *créative* et *entrepreneuse* des questions et des problèmes. »¹⁰ Tout comme dans l'approche des arts de l'expression, la participation constitue une valeur fondamentale avec le développement de ce que les indications appellent « une philosophie de la participation »: « Le développement d'une philosophie ouverte participative est d'une importance cruciale dans l'éducation à la citoyenneté. »¹¹

Dans le programme de la citoyenneté, la participation est, bien entendu, aussi bien un résultat désirable qu'un outil pédagogique. Si certains ensembles de savoirs et de compréhensions sont bien en évidence dans les indications sur la citoyenneté, notamment les systèmes de gouvernement et les organisations sociales mais aussi les valeurs culturelles et l'expression, d'autres résultats, ayant un rapport avec les valeurs, les tempéraments, la créativité et l'initiative, sont peut-être plus facilement localisables dans les thèmes et disciplines existants. En effet, l'objectif clairement affiché de l'éducation à la citoyenneté est qu'elle soit enracinée dans toute l'étendue du cadre éducatif existant, avec des articulations encore plus précises. Une fois de plus, les arts de l'expression et les outils de la pratique dramatique sont disponibles pour soutenir ce travail.

1.2. Le théâtre

Malgré quelques tournées commerciales d'envergure, le théâtre pour les enfants et les jeunes en Écosse est presque exclusivement l'apanage du secteur

8. SEED et LTS, *Education for Citizenship*, (L'éducation à la citoyenneté) <http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/> [site consulté le 30 septembre 2004].
9. SEED et LTS, *Education for Citizenship: About Education for Citizenship*, <http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/aboutcitizenship.asp> [site consulté le 30 septembre 2004].
10. SEED et LTS, *Education for Citizenship: About Education for Citizenship, Planning, Education for Citizenship Paper, Section 2.2 The Overall Goal*, <http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/planning/paper/section2.asp>.
11. SEED et LTS, *Education for Citizenship: About Education for Citizenship*, <http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/aboutcitizenship.asp>.

subventionné¹². Le théâtre scolaire des professionnels peut se permettre, se doit même d'être expérimental dans ses formes, innovateur dans son esthétique et hardi dans les thèmes choisis. En effet, depuis une dizaine d'années le théâtre professionnel pour les enfants et les jeunes est devenu un des courants les plus novateurs dans l'art théâtral écossais. Les dramaturges tels que Stephen Greenhorn, David Greig, Nicola McCartney et Stuart Paterson, ainsi que les metteurs en scène tels que James Brining, Andy Cannon, Gill Robertson et Annie Woods ont imposé un niveau élevé de prestation pour ce public particulier et exigeant. Mais il existe le danger que l'ambition esthétique du secteur subventionné des arts ne réponde pas aux exigences spécifiques du curriculum et des indications sur l'éducation à la citoyenneté.

Cependant, même les principes de financement public des arts ont changé. En Écosse le financement public vient du gouvernement central (Londres) via l'autorité écossaise des arts et de l'exécutif régional et/ou des autorités locales. Des remises en cause récentes au sein de l'Autorité écossaise des arts ont abouti à un remaniement significatif des objectifs de l'organisation qui met désormais en avant la participation et l'apprentissage. Ses objectifs déclarés sont :

1. d'augmenter la participation aux arts ;
2. de soutenir les artistes en Écosse, dans la réalisation de leur potentiel créatif et commercial ;

12. L'exception notoire est le *Hopscotch Theatre*, basé à Glasgow, qui ne perçoit aucune subvention. La compagnie Hopscotch présente lors de ces tournées dans les écoles primaires partout en Écosse des « représentations théâtrales accessibles et divertissantes ». Entreprise commerciale, Hopscotch compte sur un niveau d'activité élevé et de bons rapports avec une clientèle fidélisée. En général, la compagnie monte quatre nouvelles productions par an : trois sont sur un thème historique, habituellement écossais, et seront en tournée environ douze semaines chacune ; auxquelles s'ajoute le spectacle annuel de Noël. La demande pour ce spectacle ainsi que les limites de la saison de Noël aboutissent à quatre tournées parallèles à travers toute l'Écosse en fin novembre et en décembre pendant cinq semaines. Les écoles réservent une production qui sera réalisée dans la grande salle de l'école. L'objectif de Hopscotch est de rendre ses productions accessibles et bénéfiques à chaque élève de l'école primaire, peu importe son âge, par conséquent, une seule production peut s'adresser à tous les élèves de l'école l'ayant réservée. Les chiffres sont impressionnants, environ 24 000 élèves voient chaque spectacle historique et plus de 40 000 le spectacle annuel de Noël. Parmi les productions récentes, on trouve : *The Romans in Scotland*, *The Story of St Margaret: Queen of Scotland*, *Kidnapped*, *Mary Queen of Scots*, *Tam O'Shanter*, *William Wallace*, *The Blitz*, *David Livingstone and the African King*, *Ancient Egyptians* et *The Great Scottish Inventors Adventure* : l'accent est mis sur l'Écosse, son histoire, sa littérature et ses mythes, ce qui permet la liaison avec les programmes scolaires et le travail autour de projet ou dossier de l'école primaire, tout en mobilisant d'autres ressources locales disponibles aux écoles. La compagnie théâtrale se concentre sur de nouvelles versions captivantes des épisodes de l'histoire, de la littérature ou des mythes, plutôt que sur l'exploration du processus, l'expérimentation dramatique ou l'innovation esthétique, c'est-à-dire le genre de prise de risque qu'on pourrait attendre du travail du secteur subventionné. <http://www.hopscotchtheatre.com/> [site consulté le 30 septembre 2004].

3. de mettre les arts, la culture et la créativité au cœur de l'apprentissage¹³.

Le troisième objectif est, sans doute, celui de l'éducation, non de la politique artistique, mais il s'harmonise bien avec la dominance de la participation aux arts de l'expression et avec certains aspects du travail du milieu théâtral écossais.

Les compagnies théâtrales écossaises pour enfants et jeune public les plus expérimentées et influentes sont les troupes itinérantes : *Catherine Wheels Theatre Company*, *TAG Theatre Company*, *Visible Fictions*, et *Wee Stories Theatre for Children*¹⁴. Ces troupes, qui ont des conventions de financement et des programmations allant du pré-scolaire aux jeunes adultes, se produisent aussi bien devant un public familial que devant un public exclusivement scolaire. Par conséquent, leurs tournées se caractérisent par un mélange de représentations dans des salles de classe et des salles polyvalentes d'école, d'une part, et dans les théâtres des villes écossaises et dans le réseau de salles des fêtes des villages ruraux, d'autre part.

La *TAG Theatre Company* est la plus ancienne des troupes écossaises de théâtre pour les enfants et jeunes. Fondée en 1967 sous le nom de *Theatre about Glasgow (Théâtre à travers Glasgow)*, TAG a été créée comme la division éducative du théâtre en site fixe, *Citizens' Theatre* in Glasgow. Depuis ces débuts, la mission de la troupe a évolué naturellement vers un programme national impliquant des tournées bien au-delà des limites de la ville de Glasgow, avec un répertoire large de productions et de projets participatifs destinés tantôt à la salle de classe et tantôt aux salles de théâtre et à un public plus large. Parmi les productions récentes on trouve *The Birthday Party (La fête d'anniversaire)* (2003), *The Good Woman of Setzuan (La bonne dame de Setzuan)* (2002), et *Stroma* (2001), une nouvelle pièce de Michele Celeste sur la vie de jeunes sans abri¹⁵.

13. Scottish Arts Council, *Our Vision*, (Autorité écossaise des arts, *Notre Vision*) <http://www.scottisharts.org.uk/1/aboutus/ourvision.aspx> [site consulté le 30/09/ 2004].
14. Le financement public du théâtre en Écosse se partage entre les troupes fixes (qui font parfois des tournées) et les troupes itinérantes qui sont financées pour des durées déterminées pouvant atteindre quatre ans et/ou pour des projets isolés. Bien que certaines troupes fixes s'intéressent à la mise en place de travail pour les enfants, aucune n'est dédiée à ce public. Les troupes écossaises qui se consacrent au théâtre pour les enfants sont toutes itinérantes. Pour la plupart, les compagnies pour enfants aspirent à un rôle et à un profil nationaux, et font des tournées à travers toute l'étendue de l'Écosse, et, à partir de cette base, vers l'Angleterre, l'Europe et même le Canada et les États-Unis. Les sites, tous utiles, des troupes sont : Catherine Wheels, <http://www.catherinewheels.co.uk/>; TAG, <http://www.tag-theatre.co.uk/>; Visible Fictions, <http://www.visiblefictions.co.uk/>; Wee Stories, <http://www.weestoriestheatre.org/>. [sites consultés le 30 septembre 2004.]
15. Parmi les directeurs artistiques précédents de TAG on peut citer : Ian Brown maintenant directeur artistique du West Yorkshire Playhouse ; Alan Lydiard actuellement au Northern Stage à Newcastle ; et, James Brining maintenant directeur artistique au Dundee Rep. Au printemps 2005, l'actuel directeur artistique, Guy Hollands, dirigera la première reprise écossaise de la pièce de 1995 de David Harrower *Knives in Hens (Des couteaux dans des poules)*.

Wee Stories fut fondée en 1995 par le metteur en scène et acteur Andy Cannon et l'administrateur Lara Bowen. Comme l'indique le nom, l'activité principale de *Wee Stories* est de conter des histoires ; de ce fait, les productions n'impliquent, en général, qu'un ou deux artistes. Leur action se concentre sur les enfants du primaire et leurs familles ; si la troupe travaille en milieu scolaire, elle cherche également à faire des représentations publiques pour les enfants et les adultes qui en ont la charge. Par le passé, la troupe a produit *Labyrinth (Labyrinthe)* (1998) fondée sur le mythe de Thésée et le Minotaure, *The Laird's New Kilt (Le kilt neuf du baron)* (2000), version écossaise du conte *Les Habits neufs de l'Empereur*, *Treasure Island (L'île au trésor)* (2001) et *Excalibur* (2003). Sans oublier les productions du projet pour les 3 à 7 ans « Les premières années » (financé par l'Autorité écossaise des arts, 2001-2003), *Molly Whuppie* (2001), *Wee Witches (Petites sorcières)* (2002) et la création d'une nouvelle troupe en 2004, *Licketyspit*¹⁶.

Visible Fictions, fondée en 1997 et actuellement dirigée par l'acteur et metteur en scène Douglas Irvine, s'est concentrée, au début, sur un public d'enfants avec des pièces captivantes, souvent comiques et pleines d'esprit, avant de viser plus récemment un public d'adolescents avec des textes nouveaux : *Monster (Monstre)* (2003) et *Into the Dark (Vers l'obscur)* (2004), par exemple. *Visible Fictions* fut la première troupe écossaise à jouer sur Broadway avec la production pleine d'imagination de *The Red Balloon (Le ballon rouge)* (1997) mise en scène par Annie Woods. La compagnie est basée à Paisley mais fait des tournées nationales et internationales composées d'un mélange d'écoles, théâtres et festivals (Irlande, Danemark, Canada et États-Unis).

La *Catherine Wheels Theatre Company* fut formée en 1999 par Gill Robertson (venu de *Visible Fictions*), Annie Woods (actuellement directrice artistique du *Polka Theatre*, Londres) et Andy Marley. La spécialité de la compagnie est le théâtre fortement narratif destiné aux enfants, avec des tournées nationales et internationales dans les écoles et les salles de théâtre. Parmi les francs succès de la troupe, on trouve sa première production, *Martha* (1999), *Lifeboat (Le canot de sauvetage)* (2002) de Nicola McCarthey et une version anglaise du *Cyrano* (2004) du dramaturge belge Jo Roets. Fin 2003, la troupe a reçu un financement pluriannuel de l'autorité écossaise des arts en prévision de développements à venir et de reprises des succès existants.

En plus de ces troupes qui créent pour le public de l'école primaire, il existe une agence artistique, *Imagine*, qui joue un rôle stratégique dans la promotion et le développement des arts du spectacle pour les enfants en Écosse. Parmi ses réalisations, on citera *WYSIWYG (What You See Is What You Get, Ce que vous voyez, c'est ce que vous aurez)*, rencontre annuelle de théâtre pour enfants où des artistes et troupes écossais présentent leurs nouveaux spectacles à un parterre d'organismes, d'officiels des arts et de l'éducation, de représentants des sources de subventions et de professionnels du théâtre. *Imagine* organise également le Festival international de théâtre pour les enfants, vitrine annuelle pour la profession qui attire les meilleures troupes d'Écosse et de l'étranger¹⁷.

16. Site internet de Licketyspit : <http://www.licketyspit.com/> [site consulté le 30/09/2004].

17. Site internet de *Imagine* : <http://www.imagine.org.uk/> [site consulté le 30/09/2004].

2. LE DÉBAT POLITIQUE ÉCOSAIS

En Écosse, le débat sur la dévolution et l'établissement du Parlement écossais a singulièrement alimenté le débat sur la citoyenneté, surtout parce que les domaines de l'éducation, de la culture et de la planification sociale sont dévolus au nouveau parlement de Holyrood.

1999 a été l'année de l'installation du premier parlement écossais depuis près de 300 ans. Le nouveau parlement écossais est constitué de 129 députés élus en partie à la majorité relative, en partie à la proportionnelle. Presque inévitablement, ce système donne des gouvernements de coalition ; et les deux premiers gouvernements ou exécutifs écossais ont été des coalitions centre-gauche de travaillistes et de démocrates libéraux, le parti nationaliste écossais étant l'opposition officielle. Le parlement écossais peut légiférer dans de nombreux domaines, notamment, la santé, le logement, la planification, l'environnement, l'éducation, le patrimoine naturel, le sport et les arts. Les domaines réservés au parlement du Royaume-Uni à Westminster comportent les affaires constitutionnelles, la politique étrangère, la défense, le système fiscal, économique et monétaire, la protection des données et la communication audiovisuelle.

Le secteur culturel a été un des groupes clef à soutenir et à appuyer la dévolution pour l'Écosse. Cet engagement fut « remercié » à la première session par la nomination d'un Ministre de la culture, du tourisme et du sport et par la publication du document de politique : *Créer notre avenir, prendre soin de notre passé. La stratégie culturelle nationale*. Et, à la deuxième session, par la création médiatisée d'une commission culturelle chargée d'examiner l'offre culturelle et de formuler des recommandations pour le développement des arts, de la culture et de la créativité en Écosse. Cette commission fut annoncée dans un discours important sur la place de la culture dans la société écossaise prononcé par le Premier Ministre, Jack McConnell, le jour de la Saint-André 2003¹⁸.

Dans ce discours, le Premier Ministre a reconnu que nos expériences culturelles façonnent le style de personne que nous sommes, le style de communauté auquel nous aspirons. Il a donné un aperçu des formes d'expérience positive que peuvent avoir des gens de tout âge en participant à la culture, et il a cité des artistes de renom international comme exemples de l'excellence écossaise en matière artistique. Il a dressé une liste d'événements qui transforment la façon de pratiquer et de vivre le théâtre, la musique et la littérature en Écosse et au-delà des frontières. Il a fait une remarque, habituelle mais néanmoins importante, sur les enfants, à propos de l'utilisation de la culture à des fins sociales, afin de promouvoir la citoyenneté avant de faire glisser son discours sur l'accessibilité et l'excellence. Tout au long du discours, l'accent a été mis sur le citoyen, particulièrement le jeune citoyen, et son accès à la culture. Le Premier Ministre a insisté sur l'idée que « La culture devrait être pour la majorité et non une minorité. Et cette minorité ne doit pas être seule à vivre ou à créer [mes italiques] les productions les plus brillantes ou les œuvres d'art les plus remarquables. » Cette emphase donnée à la participation est en harmonie avec les pratiques plus générales de la

18. Jack McConnell, « St Andrew's Day speech » (30/11/2003), téléchargement du texte et de la vidéo disponible sur le site de l'exécutif écossais, <http://www.scotland.gov.uk/pages/news/extras/00017600.aspx> [site consulté le 30/09/2004].

politique culturelle et éducative écossaise, ce qui inclut le document de l'Autorité écossaise des arts, *Culture, Creativity and Citizenship in Scotland (Culture, créativité et citoyenneté en Écosse)* dont la conclusion avance que :

« La participation aux arts et à la culture a un rôle significatif à jouer en facilitant l'engagement actif des jeunes dans leur communauté, ouvrant ainsi une voie vers le processus démocratique et civil plus large. »¹⁹

Le débat sur la citoyenneté, tel qu'on l'envisage dans la politique culturelle du Premier Ministre et tel que l'on le décline dans les déclarations de politique générale du Ministère de l'éducation de l'exécutif écossais et de l'Autorité écossaise des arts, est particulièrement insistant en ce qui concerne l'enfant. Toutefois, le concept de citoyenneté appliqué à l'enfant ne se limite pas à faire progresser les compétences ou à se battre contre l'exclusion. Il devrait contester la définition de la démocratie et permettre aux enfants de mettre en cause les modèles de gouvernement, de participer et de s'engager à tous les niveaux, du local à l'international.

Les élections législatives au Royaume-Uni en 2001 sont notoires pour leur taux de participation, le plus faible depuis 1918 : moins de six électeurs sur dix se sont rendus aux urnes. Pire encore, les élections au parlement européen de 1999 ont connu seulement 24% de participation au Royaume-Uni, le taux le plus bas de toute l'Union européenne. Lors des élections de 2003 pour le Parlement écossais, le taux fut décevant, seulement 49%, pour élire une assemblée qui légifère dans les domaines auxquels les gens déclarent tenir le plus, à savoir la santé et l'éducation. D'après certains, la participation aux élections est simplement symbolique du déficit démocratique de notre société ; pour d'autres il s'agit du vif du débat sur la citoyenneté qui vise l'augmentation de la participation et de l'engagement communautaire.

Le débat contemporain sur la citoyenneté dans la société est, il faut le dire, une réaction à cette crise perceptible de la démocratie occidentale : de faibles taux de participation à tout type d'élection à travers l'Europe ; la montée parallèle des exigences communautaires et de l'extrémisme, montée qui a peut-être un lien avec le nivellement politique engendré dans les années quatre-vingt-dix par la politique de la « troisième voie ». Problèmes produits et aggravés par cet autre problème, qui semble irréductible, posé par l'existence d'une sous-classe économique qui subit la pauvreté et toute sorte d'exclusion. Mais, lorsqu'il s'agit de rallier les cœurs et les esprits, les enfants et les jeunes constituent le champ de

19. Cette section continue : « En outre, la participation aux arts fait de l'apprentissage un processus plus riche de sens et plus compréhensif, pouvant atteindre des individus souvent exclus des opportunités du courant classique, tout en promouvant la pensée critique, l'innovation et la créativité. L'engagement dans les arts peut aider les gens à établir des liens à travers les divisions sociales, qu'elles soient économiques, éducationnelles ou générationnelles en les aidant à exprimer leurs points communs et leurs différences de valeurs. Parce que l'art et la culture peuvent apporter une contribution positive au développement personnel des individus, ainsi que donner une voix à des minorités et à des groupes marginalisés, ils ont un rôle spécifique à jouer dans une société pluraliste. » Cf. Cristina Losito, *Culture, Creativity and Citizenship in Scotland (Culture, créativité et citoyenneté en Écosse)* (Edinburgh : Scottish Arts Council, 2002), p. 20.

bataille primordial. Dans un article de journal de 2002, l'éminent spécialiste des sciences de l'éducation, Ted Wragg, a avancé que :

« Si l'initiation à la vie politique n'est pas enseignée de manière attrayante, elle sera gaspillée sur des jeunes qui pensent que les politiciens sont des voleurs. Ceux qui ne comprennent pas l'emploi, à bon et à mauvais escient, du pouvoir dans notre société en deviendront bientôt les victimes. »²⁰

Si nous adhérons à ce point de vue, alors les arts et la culture, déjà compris à l'école en tant qu'outil instrumental, et généralement vécus à travers des activités participatives centrées sur le processus dirigé, pourraient offrir les moyens tout indiqués d'expérimenter une manière attrayante de s'initier à la vie politique.

3. ÉTUDE DE CAS

De ses débuts, en 1999, jusqu'à son point culminant, à l'été 2002, le projet de la troupe TAG « Fabriquons la nation » a cherché à engager les enfants et les jeunes partout en Écosse dans des idées de démocratie, de politique et de gouvernement. Le lancement du projet, en 1999, a coïncidé, bien sûr, avec la création du Parlement écossais au mois de juillet de cette même année.

Dirigé par une troupe de théâtre mais avec une ambition transdisciplinaire, le programme « Fabriquons la nation » comportait quatre productions théâtrales et quatre projets participatifs à la thématique contemporaine. Parmi les pièces, il y avait deux reprises, *Jules César* (1999) et *Antigone* (2002) et deux nouvelles, *Le Roi Mathias* (2001) de Stephen Greenhorn et *L'exemple du Docteur Korczak* (2001) de David Greig. Les projets participatifs furent : « 18X » (1999) dans lequel un groupe d'artistes a travaillé avec des nouveaux électeurs avant les premières élections au Parlement écossais ; « Sentiment de communauté » (1999), décrit ci-dessous ; « Faire des changements » (2002), qui a exploré le potentiel dont dispose l'individu pour influencer les changements au sein d'un système démocratique ; tandis que « Jeunes Européens » rassemblait des jeunes écossais et scandinaves autour de professionnels du théâtre afin de mener une exploration créative de l'identité, de la culture et de la politique.

Les huit projets de « Fabriquons la nation » avaient les objectifs communs d'intéresser les enfants et les jeunes aux questions de la communauté, de la participation et de la citoyenneté et d'enraciner cet intérêt dans le processus démocratique. Certains projets ont cherché à entrer en contact avec les jeunes hors du système scolaire et certains se sont adressés aux élèves du secondaire. *Jules César*, *Le Roi Mathias* et « Sentiment de communauté » étaient destinés à l'enseignement primaire. Nous allons examiner comment ces deux dernières pièces ont tenté d'explorer le thème de la citoyenneté dans les salles d'école primaire.

20. Ted Wragg, 'Wise words: How will schools tackle the challenge of turning our students into citizens?' (Paroles de sage : Comment les écoles aborderont-elles le défi de faire de nos élèves des citoyens ?) Guardian: Education Weekly (hebdomadaire du 6 août 2002), <http://education.guardian.co.uk/egweekly/story/0,,770116,00.html> [site consulté le 30 septembre 2004].

3.1. *Le Roi Mathias*, pièce de théâtre

La pièce *Le Roi Mathias* de Stephen Greenhorn est une adaptation de la fable pour enfants de Janusz Korczak, *Le Roi Mathias* 1^{er}. Elle a été produite par la troupe TAG dans le cadre de « Fabriquons la nation » en 2001²¹. Cette production était destinée aux enfants de 8 à 10 ans et la plupart des représentations ont eu lieu dans des salles de classe ou de sport d'écoles.

Janusz Korczak a été, bien entendu, l'un des pionniers de ce que nous appelons de nos jours « les droits de l'enfant ». Par exemple, il croyait au droit de l'expression des enfants et leur donnait la parole dans son journal des enfants. Il promouvait la connaissance du monde politique, les valeurs de la tolérance, du respect mutuel et de la participation communautaire, au moyen des tribunaux démocratiques dans les orphelinats qu'il gérait. Le thème de ce que l'on peut appeler la « citoyenneté active », et, en particulier, l'exemple du tribunal et du parlement des enfants, est à la base narrative et dramatique de la pièce de Greenhorn.

Dans *Le Roi Mathias*, un garçon de 11 ans devient roi de son pays. Une fois roi, Mathias entame une aventure, un voyage de découverte. Il combat avec sa propre armée, voyage à travers son royaume et d'autres pays, il se dispute avec ses ministres (qui essaient de le tromper et de l'exclure), et se décide à lancer un programme radical de réforme de son royaume afin que lui et les autres enfants soient traités de façon plus équitable. Cependant, Mathias découvre qu'il faut payer un prix élevé, tant politique qu'économique, s'il veut mettre en place ses réformes idéalistes mais coûteuses. À la fin, submergé par la désinformation orchestrée par ses conseillers adultes, par l'hostilité des pays voisins, voyant son propre pays au bord d'une révolution, le Roi Mathias prend conscience que ses réformes et son royaume sont en ruines.

L'adaptation présente Mathias avec un chœur en vers où les acteurs s'adressent directement au public. La versification utilise le format, la scansion et le ton de la comptine, ce qui indique que le propos s'adresse prioritairement aux enfants ; un propos en direction des adultes est inclus mais est identifié de façon spécifique et séparée :

21. Parmi les pièces de Stephen Greenhorn, nous pouvons citer : *The Salt Wound* (*La plaie du sel*) (7:84 Theatre Company, 1994), *Passing Places* (*Les lieux de croisement*) (Traverse, 1997) et *Dissent* (*La dissidence*) (7:84 Theatre Company, 1998), et parmi sa production pour la télévision, la série dramatique *Glasgow Kiss* (*Baiser de Glasgow*) (BBC, 2000) et le drame en cours *River City* (*Ville sur le fleuve*) (BBC, depuis 2002). L'autre nouvelle pièce de « Fabriquons la nation » était une mise en scène de la vie au ghetto de Varsovie du Docteur Korczak, racontée par David Greig. Elle fut présentée essentiellement dans le contexte scolaire à des élèves du secondaire.

<i>This is a story from not long ago And a country not too far from here About the things that a boy must learn to let go And the things he ought to hold dear.</i>	Voici une histoire d'il y a peu Et d'un pays pas très éloigné Sur les choses qu'un garçon doit apprendre à lâcher Et les choses qu'il devrait chérir.
<i>But before the beginning, a warning to all Of you grown-up women and men That this is a story for those who recall What it is to be just nine or ten.</i>	Mais avant de commencer, une mise en garde à vous tous Adultes, femmes et hommes : Ceci est une histoire pour ceux qui se souviennent Ce que c'est d'avoir neuf ou dix ans.
[...]	[...]
<i>And so there was a king... And so there was a boy... And so this is what happened...</i>	Ainsi il y avait un roi... Ainsi il y avait un garçon... Et voici le récit...

Greenhorn, *Le Roi Mathias* (scène 1)

Par le biais de cette introduction en rimes, faite par le chœur, le cadre narratif est fortement situé dans le « il était une fois », évoquant un conte de fées au monde mythique et imaginaire, et identifiant deux publics : les enfants et les adultes qui, selon les suggestions du prologue, trouveront, chacun, leurs propres identifications, morales, et leurs propres plaisirs dans le récit qui suit.

La guerre qui domine la première partie de la pièce aboutit à une crise financière, et, dans la deuxième partie, Mathias part en mission emprunter de l'argent aux royaumes avoisinants et à leurs souverains, Le Vieux Roi et Le Prince, Le Roi Pauvre et Le Roi Triste. Pendant ces voyages, Le Roi Triste initie Mathias à l'idée de la démocratie parlementaire et à ses frustrations et ses crises potentielles :

Le Roi Triste : [...] Tu vois ce bâtiment. C'est ma tentative pour rendre mon peuple heureux.

Mathias : Qu'est-ce que c'est ? Une cathédrale ? Un opéra ?

Le Roi Triste *sourit.*

Le Roi Triste : C'est un parlement.

Mathias *acquiesce de la tête, puis avoue qu'il ne comprend pas.*

Mathias : Qu'est-ce qu'un parlement ?

Le Roi Triste : Dans mon pays le peuple élit les ministres. Le parlement est le lieu où vont les ministres pour se disputer, discuter et former un gouvernement.

Mathias : Le peuple choisit les ministres ?

Le Roi Triste : Il vote. Si les affaires vont mal, il peut s'en débarrasser et en élire de nouveaux.

Mathias : Et peut-il se débarrasser du roi ?

Le Roi Triste : S'il le veut.

Mathias acquiesce de la tête de nouveau.

Mathias : Donc, tu as peur que le peuple veuille se débarrasser de toi ?

Le Roi Triste : Non, s'il le voulait je partais volontiers. Les choses ne sont jamais aussi simples. C'est ça le problème. C'est si difficile de décider quoi que ce soit. Il y a toujours des disputes. Je ne sais pas si les gens sont plus heureux maintenant ou pas.

Mathias : Mais n'est-il pas mieux que tout le monde puisse s'exprimer ?

Le Roi Triste sourit.

Le Roi Triste : Mieux ? Je suppose. Plus facile ? Non.

Greenhorn, *Le Roi Mathias* (scène 23)

Mathias suit ces conseils, plutôt tristes, et crée, non pas un seul parlement, mais deux : l'un pour les adultes et l'autre pour les enfants.

Pendant le spectacle, cette séquence est à la fois la plus risquée et la plus proche de la pédagogie de Korczak. S'inspirant à la fois du modèle du tribunal des enfants de Korczak et du théâtre politique contemporain d'Augusto Boal, Greenhorn redistribue les rôles de manière plutôt inattendue ; le cadre devient un parlement et les enfants, dans le public, des députés et législateurs. Ils sont invités à proposer des idées pour gérer le pays et à exprimer leur accord ou désaccord concernant les propositions des acteurs qui continuent, conformes à leurs personnages de chefs des divers partis. L'expérience participative incluse a été singulière, et les votes des enfants dans le public ont eu des répercussions sur la suite des événements et la trame narrative. Toutefois, comme la plupart des représentations ont eu lieu dans des écoles, avec le soutien de nombreux ateliers et activités préparatoires, les propositions étaient, pour les acteurs, prévisibles dans leurs grandes lignes. Même pendant des représentations publiques, les choix opérés se sont présentés de manière similaire, dans leur type sinon dans le détail.

Cette partie du spectacle est donc une occasion d'explorer pratiquement la prise de décision et, au moyen de la participation du public et du jeu de rôles, de tester le sens des responsabilités. La « leçon » de démocratie, celle que Mathias et le public doivent apprendre, est que toute décision a des implications économiques et/ou sociales et que le compromis et la négociation sont des éléments essentiels de la participation à la communauté et de la citoyenneté active. Le parlement des enfants vote que les adultes doivent aller à l'école, mais, en réponse, le parlement des adultes décrète que les enfants doivent travailler ; en conséquence l'infrastructure sociale et économique du pays de Mathias s'effondre. Le chœur note que :

[...] Pendant que les adultes faisaient des calculs et jouaient à des jeux bêtes

Et essayaient de ne pas se faire punir

Les enfants découvraient que ce n'était pas très amusant

Ni dans les usines, ni dans les boutiques, ni dans les mines.

Greenhorn, *Le Roi Mathias* (scène 33)

En ce point précis, quand, par la participation, le public devint acteur, la troupe et son public ont éprouvé de réelles difficultés. Le monde narratif, imaginaire du texte de la pièce, avec son exploration de la citoyenneté à travers les personnages et l'action, les jeux de langage et les métaphores, ont été quasi-abandonnés en faveur d'une séquence où le rôle du public est déstabilisé et le récit narratif délaissé. Le remue-ménage des enfants et des adultes qui changent de place détruit la société. Mathias est détrôné et sur le point d'être exécuté, essentiellement pour crimes contre l'état. L'action s'arrête alors. Un chœur informe le public, composé pour la plupart d'enfants de 8 à 10 ans, que la narration de l'histoire est terminée. S'exprimant en vers, il dit que ce que devient Mathias n'est pas très important, que ce qui compte, c'est le principe de l'expérience :

Est-ce ainsi la fin de notre héros, Le Roi Mathias ?
 Est-ce qu'il meurt tout seul, vaincu ?
 Y a-t-il des chapitres à venir sur ce qui se passe ensuite
 Ou est-ce que l'histoire est maintenant close et complète ?
 [...]
 Nous pourrions dire ce qui se passe, mais il faut dire
 Que tout ce que nous voulions raconter a été dit
 Comment le comprendre maintenant, nous vous en laissons le soin.
 Greenhorn, *Le Roi Mathias* (scène 38)

En termes politiques, voire brechtiens, le chœur de Greenhorn a entièrement raison : le sort de l'individu est, peut-être, sans importance. Mais en termes de contenu littéraire, cet individu, ce personnage sur scène, est loin d'être sans importance ; la narration de la pièce, avec ses nombreuses allusions aux contes de fées, aux comptines et aux mythes, est dirigée par Mathias, héros clairement identifiable avec ses failles.

John Stephens, critique dramatique, rappelle à ses lecteurs que la fiction pour les enfants a ses exigences propres en ce qui concerne les dénouements, lorsqu'il avance que, dans la littérature jeunesse, « Le désir de conclusion [...] est par nature un désir de signification arrêtée, et se voit dans la fonction sociale et didactique de beaucoup d'œuvres destinées à la jeunesse »²². Il est possible d'affirmer qu'il en va tout autrement dans le présent spectacle, que le cadre flexible de la représentation dramatique, le potentiel d'interaction appellent des fins différentes qui ne prennent pas toujours la forme d'une conclusion narrative. Toutefois, malgré la communication directe avec le public, malgré la participation des spectateurs, le cadre narratif dominant est celui du conte de fées dont les conventions attendent une fin nette ; on pourrait même préciser qu'après une période d'apprentissage et de souffrance la convention exige quelque chose du style « et ils vécurent heureux... ».

Certes, une fin à l'eau de rose n'aurait peut-être pas été appropriée au dessein dramatique et politique de la pièce *Le Roi Mathias* ; mais, en termes narratifs et

22. John Stephens, *Language and Ideology in Children's Fiction (Le langage et l'idéologie dans la fiction pour enfants)*, Londres et New York: Longman, 1992, p. 41.

littéraires, le texte de Greenhorn n'a installé les conventions génériques ni de la tragédie, ni même de l'épopée ; mais, toujours est-il qu'à la conclusion de la pièce, l'œuvre dramatique a pris ce virage de manière abrupte et spectaculaire.

Lors des spectacles en salles de classe, le « scandale » était plus facile à contenir lorsque la fin de la représentation cédait la place à la discussion et la réflexion. Mais, lors des spectacles publics, les enfants (et même bon nombre d'adultes) étaient visiblement et audiblement perplexes. Après avoir fait entrer le public dans le processus narratif et dans le texte par le biais de l'identification avec Mathias, le rejet de cette identification au tout dernier moment est un choix théâtral et narratif douteux, même s'il trouve sa justification dans la pédagogie politique de la pièce.

Le Roi Mathias est une pièce sur la citoyenneté qui utilise certaines techniques théâtrales à la fois pour mettre en scène son propos et pour le représenter. Mais il est évident que le glissement grisant de la production vers la participation du public interrompt la logique dramatique et la courbe narrative de la pièce. Le glissement inattendu du public spectateur au public acteur ne sert qu'à miner la signification de la pièce, ce qui nécessite ensuite que le message soit renforcé hors spectacle par une discussion en classe.

3.2. « Sentiment de communauté », projet participatif

Dans le programme global, c'est le projet participatif « Sentiment de communauté » qui a sûrement ressemblé le moins à du théâtre, qui était certainement le plus éloigné d'un spectacle, en tout sauf dans l'utilisation de techniques quasi-théâtrales. Si nous pouvons critiquer *Le Roi Mathias* en termes théâtraux, « Sentiment de communauté », qui explore des thèmes sociopolitiques semblables, nécessite une autre approche critique. « Sentiment de communauté » est un projet en réseau basé sur la salle de classe, qui a concerné quelques vingt cinq écoles primaires, à peu près simultanément, en 1999, année de l'élection et de l'installation du Parlement écossais. Le mélange géographique, social et économique des écoles participantes a été relativement réussi et incluait deux écoles accueillant des élèves aux besoins spécifiques.

En travaillant ensemble, les élèves devaient créer leurs propres communautés, imaginer la manière d'y vivre et ainsi commencer à explorer les systèmes de gouvernement, le rôle et la nature de l'individu dans des communautés de différents types et lieux. Le projet a utilisé des ateliers théâtraux et, en particulier, les jeux de rôles, afin de stimuler la pensée créative sur le fonctionnement de communautés. Chaque classe devait imaginer sa propre communauté, à quoi elle ressemblait, le temps qu'il y faisait, qui y habitait, son organisation et comment les décisions étaient prises par la population. Tout ceci formait les fondations du « Congrès des Nations » où chaque école s'est fait ensuite représenter par deux ambassadeurs ; ce projet était totalement structuré autour des notions de participation, de compétences langagières orales, de négociation et de résolution de problèmes.

Il y a des bénéfices à faire piloter le projet par une compagnie théâtrale (plutôt que par les services éducatifs locaux ou nationaux), singulièrement dans l'utilisation soutenue du jeu de rôles autour d'un cadre narratif étoffé : depuis la

création des nations en salle de classe, en passant par l'échange d'information sur l'Internet ou en ateliers jusqu'à l'apogée narrative et thématique qu'a été le jeu de rôles prolongé réunissant acteurs et enfants dans la salle du Parlement écossais. « Sentiment de communauté » avait ainsi une forme dramatique et pédagogique, mais peut-on également lui attribuer une valeur esthétique (théâtrale) en plus de la valeur instrumentale ?

Dans cette opération, on a bien mis en œuvre des techniques théâtrales, mais il est bien difficile d'identifier une visée esthétique à ce projet purement politique. S'exprimer, prendre confiance en soi, s'investir dans le groupe social, tels étaient les effets recherchés par les participants, les enseignants, les hommes politiques, les financeurs.

Un signe de succès de ce projet serait que chaque enfant participe, devenu adulte, à tous les scrutins. Mais, sans doute, s'agit-il d'un objectif du programme de la citoyenneté et non d'un objectif artistique ou culturel. Le document *Culture, créativité et citoyenneté en Écosse* de l'Autorité écossaise des arts, fait le bilan suivant :

« Le projet "Sentiment de communauté" a procuré plusieurs avantages à toutes les parties prenantes [...] les élèves ont acquis une plus grande connaissance du nouveau Parlement écossais, une meilleure compréhension des autres communautés et ont développé la confiance et l'estime de soi [...] »²³

Il s'agit clairement d'une réaction positive, mais nous pouvons nous demander si de tels signes de succès sont tout à fait appropriés à un projet culturel. En d'autres mots, serait-il possible d'attribuer à « Sentiment de communauté » une valeur culturelle qui dépasse l'instrumentalisme et une définition anthropologique incluant la culture ? Une valeur esthétique et théâtrale ?

3.3. Commentaire

Les valeurs et les moyens de la participation figurent dans les indications écossaises pour l'éducation en ce qui concerne et les arts de l'expression, et la citoyenneté. Le projet « Sentiment de communauté », avec son utilisation des techniques théâtrales en classe afin d'explorer et de mettre en scène des systèmes de gouvernement, a combiné ces deux courants dans un programme transdisciplinaire innovant et fructueux.

Mais la citoyenneté peut être vécue, explorée, débattue autrement que par la participation active ; l'œuvre d'art, le texte littéraire et théâtral peuvent y pourvoir. Toutefois, dans ce cas, le texte, la représentation doivent être d'abord des objets artistiques (dans leur recherche d'une forme et d'un langage) susceptibles de provoquer des émotions esthétiques.

N'instrumentalise-t-on pas la créativité dans les *Indications nationales pour les 5 à 14 ans* et dans le travail des professionnels du théâtre ? Ne réduit-on pas la créativité à une compétence de résolution des problèmes ? Que devient l'art, agent potentiel d'une transformation radicale, dans ce cadre ?

23. Losito, *Culture, Creativity and Citizenship in Scotland*, (*Culture, créativité et citoyenneté en Écosse*), p. 3.

4. CONCLUSION

Si nous faisons nôtre le propos de Bernard Crick selon lequel la politique est une « compétition vivante entre des idéaux et des intérêts divergents, et non pas [...] un ensemble de règles pompeuses », alors le théâtre, avec sa multiplicité de formes et de productions, offre un terrain de jeux unique pour une telle compétition²⁴.

À leur façon, et « *Sentiment de communauté* » et *Le Roi Mathias* utilisent différemment les conventions du spectacle afin d'explorer la citoyenneté. Mais mon observation et ma préoccupation sont que ce n'est pas parce que nous souhaitons que le programme de la citoyenneté engendre de la participation active, que cela devrait toujours induire le choix de la forme participative pour explorer ce thème. Ce n'est pas notre propos de sous évaluer le projet participatif ni l'utilisation instrumentale du théâtre dans le curriculum des 5 à 14 ans, au contraire. Mais, devant le poids qu'accorde l'enseignement primaire aux procédés et techniques théâtraux comme outils d'exploration des préoccupations sociales, il y a, peut-être, une occasion manquée d'explorer l'aspect esthétique, dramatique même, du théâtre.

24. Bernard Crick, « The introducing of politics in schools » (L'introduction de la politique à l'école), in *Essays on Citizenship*, London and New York : Continuum, 2000, p. 15.

LE TRAITEMENT MÉTHODOLOGIQUE DE LA POÉSIE ENFANTINE DANS LE LIVRE SCOLAIRE BRÉSILIEN ET PORTUGAIS¹

Renata Junqueira de SOUZA², université de São Paulo (Brésil)
et Fernanda Fraga de AZEVEDO³, université du Minho, Braga (Portugal)

Résumé : Cet article développe une étude de cas sur l'enseignement de la poésie dans les classes primaires de la scolarisation. L'article analyse le traitement méthodologique de la poésie dans quelques livres scolaires portugais et brésiliens. Cette analyse s'est fondée sur la conceptualisation de la dimension triadique du texte, qui permet une relation dialoguée du lecteur avec les trois niveaux : grammatical, sémantique et pragmatique.

Les conclusions obtenues mettent en évidence l'existence d'un enseignement en forme de monologue, où le travail sur la poésie est réduit à l'enseignement de la rime et où l'élève lecteur subit le préjudice ne pas apprendre à lire la dimension socio communicative du poème.

INTRODUCTION

Considérés comme des objets étranges⁴, mais dont il est impossible de se dispenser, pour des raisons d'accessibilité, de prix et de facilité d'utilisation, les livres didactiques, également désignés au Portugal sous le terme de manuels scolaires, constituent un élément central dans le processus de l'enseignement - apprentissage (Chopin 1992 ; Johnsen, 1993). En effet, s'ils sont, la plupart du temps, pour le professeur le plus important, voire le seul référent des pratiques pédagogiques, dans la mesure où ils semblent fonctionner comme décodeur / retransmetteur des programmes et des orientations pédagogiques officielles

1. Cet article a été traduit par Sylvie Nestolat.
2. Département d'Éducation – Faculté de Sciences et de technologie, UNESP, 19060-900-Presidente Prudente, Estado de São Paulo-Brasil, renata@prudente.unesp.br
3. Département des Sciences Intégrées et de la Langue Maternelle – Institut d'Études de l'Enfant, université du Minho ; Braga ; Portugal, fraga@iec.uminho.pt
4. Castro, Rodrigues, Silva e Sousa (1999, p. IX) évoquent, dans la présentation du volume des actes de la 1^{re} Rencontre internationale sur les manuels scolaires, le fait que les livres scolaires semblent avoir une existence quasiment marginale, parce qu'ils sont parmi les moins visibles sur les rayons des libraires, que leur lancement ne fait l'objet d'aucune annonce et qu'ils n'apparaissent jamais sur les listes des livres les plus vendus, bien qu'ils atteignent, en fait, des tirages élevés.

(Zabalda, 1991 ; Aran, 1996), ils sont également très souvent, pour l'élève, le premier livre avec lequel il a un contact, et qui l'incitera à en découvrir d'autres. Dans cette optique, Magalhães (1999, p. 285) note que « le manuel scolaire est l'une, sinon la principale porte d'entrée dans la vie et la culture ».

Une étude récente⁵ a montré que le livre scolaire règne encore en maître sur les bancs des écoles brésiliennes. Le matériel pédagogique utilisé par les sujets étudiés pendant l'enquête se limite à l'usage d'un livre scolaire unique, qui contraint en grande partie la pratique pédagogique des enseignants. 75 % des professeurs consultés pour l'étude déclarent n'utiliser qu'un seul livre scolaire, 25 % utilisent plusieurs manuels. Dans le cas du Portugal, l'absence d'études systématiques nous empêche d'identifier le pourcentage de professeurs qui utilisent le livre scolaire comme principale ressource pédagogique. Il est cependant admis parmi les chercheurs qui se penchent sur ce thème que le livre scolaire constitue le référent le plus important des pratiques pédagogiques (Tormenta, 1996).

Nous procéderons dans notre étude à l'appréciation de la qualité des matériels pédagogiques cités.

Pour ce qui est de la nature même et de la fonction des textes répertoriés dans les livres scolaires, plusieurs théoriciens nous alertent sur leur faible valeur, principalement sur ce qui a trait aux propositions en matière d'éducation au goût de la lecture, ou sur les propres connaissances que l'élève va acquérir sur ce que sont la langue et ses usages. De fait, en sélectionnant des textes et des auteurs déterminés, en valorisant certains thèmes et en mettant en relief certains genres, le livre scolaire se présente comme un dispositif régulateur de la connaissance et, par ces sélections, mais également par les questions et les activités proposées⁶, il conditionne amplement à un type de pratiques qu'il juge pertinent que les jeunes générations d'enseignants mettent en œuvre. Dans cette perspective, il véhicule toujours, implicitement ou explicitement, des conceptions et des représentations déterminées sur ce qu'est la langue et sur ce que sont ou doivent être ses pratiques, dans l'optique des communautés interprétatives (Fish, 1980) qui ratifient socialement cet objet (Azevedo, 2003, p. 227)⁷.

Les livres scolaires présentent en général plusieurs erreurs méthodologiques en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, et c'est pourquoi nous considérons nécessaire d'aborder l'étude de ces manuels avec l'intention de vérifier la qualité de l'enseignement de la poésie dans la salle de classe. L'objectif est de

5. Thèse de doctorat intitulée : *Poésie enfantine : conceptions et modes d'enseignement*.
6. Voir Ma de Lourdes T. Dionísio (2000, p. 149), « à travers les activités sollicitées sont présentés les modes de relation possibles entre textes « valides » et les modes « légitimes » de les utiliser, on conditionne l'accès à des produits verbaux, à des procédés et à des pratiques communicatives ». Des considérations identiques sont également applicables aux livres appelés parascolaires ou livres auxiliaires de lecture, comme on peut le déduire de l'étude d'Angelina Rodrigues (2000).
7. Notons, comme l'a souligné John Guillory (1993), que le livre scolaire se présente comme une sorte de « capital culturel » intentionnellement partageable.

savoir si les enseignants de primaire que nous avons interrogés suivent ou non le modèle préparé pour l'étude par le livre scolaire.

Nous savons que, tant dans les écoles brésiliennes que portugaises, le livre scolaire est l'élément central responsable de la diffusion de la connaissance. Lajolo définit le livre scolaire comme celui qui sera utilisé en cours et qui a probablement été écrit, édité, vendu et acheté dans un but d'utilisation scolaire systématique. Ce but explicite vient du fait qu'à l'origine de son existence se trouve un objectif d'amélioration du processus même d'apprentissage. (Gérard et Roegiers, 1993, p. 5). Lajolo souligne que l'importance du livre scolaire augmente dans des pays comme le Brésil, « où une situation très précaire de l'éducation fait en sorte qu'il finit par déterminer des contenus et qu'il conditionne des stratégies d'enseignement en indiquant de façon décisive **ce qui** s'enseigne et **comment** s'enseigne ce que l'on enseigne. » (1996, p. 4)

Nous comprenons également que le livre scolaire est un instrument important dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, mais nous insistons sur le fait qu'il doit y avoir une interaction entre le livre et le professeur, car ils ont tous les deux un objectif commun, celui d'éduquer l'élève.

Ce que l'on attend d'un livre scolaire, c'est que l'on puisse résoudre des exercices et réaliser des activités dont la réalisation doit favoriser l'apprentissage, à partir des textes informatifs, des illustrations, des diagrammes et des tableaux. (Lajolo, 1996, p. 5)

En fait, le livre utilise des textes pour enseigner aux apprentis lecteurs à lire et à écrire.

Cependant, la réception de ces textes, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit de textes littéraires, ne pourra jamais être envisagée comme un acte passif, car, conçu comme une machine à créer des interprétations (Eco, 1985), le texte exige du lecteur une coopération active et engagée. Perçu comme un signe vivant, dialectique, tourné vers l'autre, sa lecture devient, de l'avis de Tauveron (2002, p. 40) « une activité à la fois cognitive et culturelle, plus exactement une activité dans laquelle le cognitif est largement piloté par le culturel ».

De la même façon, il incombe à l'école d'orienter le travail de lecture vers différents types de textes, élargissant ainsi les horizons des jeunes lecteurs. Mais, lorsque l'école adopte un livre scolaire, elle se limite simplement à l'utilisation des textes qui s'y trouvent. Ainsi, nous constatons que les professeurs finissent par travailler les textes choisis par les auteurs de livres scolaires. Silva souligne que ces textes s'inscrivent dans le premier niveau de la préparation didactique :

L'auteur du manuel sélectionne des textes qui, en général, n'ont pas été écrits dans un but d'enseignement, et il élabore un travail sur ces textes. Ainsi, en adoptant le livre ou en le consultant, le professeur a recours à des textes déjà didactisés et il se limite à transmettre le processus de didactisation du matériel qu'il apporte à ses élèves. (1997, p. 32)

1. UNE ANALYSE DE MANUELS SCOLAIRES

Pour confirmer ce premier niveau de didactisation utilisé dans des manuels scolaires, et afin de mettre en évidence le type de textes qui prédomine dans de tels livres, en remarquant le peu de place accordé à la poésie, nous avons réalisé une analyse 1) de textes inscrits dans les livres scolaires adoptés par des écoles brésiliennes faisant partie du PNLS (Programme national du livre scolaire), qui sélectionne de « bons » livres pour faciliter le choix des écoles. Nous avons choisi quatre collections ; 2) de textes se trouvant dans des manuels scolaires portugais fréquemment adoptés par des écoles portugaises.

1.1. Prose et poésie

Nous observons que ces livres utilisent plus de textes en prose (narratifs) que de poèmes. Cependant, l'erreur qui consiste à présenter des textes sous forme de vers apparaît dans plusieurs d'entre eux. Les textes considérés comme des poésies se répartissent ainsi :

1. poèmes enfantins et juvéniles ;
2. paroles de chansons ou comptines populaires ;
3. textes para scolaires présentés sous forme de vers.

La recherche effectuée par Souza (2000) a analysé quatre collections scolaires de premier cycle (4 ans) ; sur un total de 156 textes étudiés, seuls 29 sont classés par les auteurs comme des poésies, c'est à dire 18,5 %.

Outre ces indices révélant une plus grande importance accordée à la prose, comme nous l'affirmons plus haut, la transformation de textes littéraires narratifs en poèmes en vers est courante, comme par exemple dans la 10^e unité du livre de 2^e année, de la collection *Langue et Langage*, dans laquelle un extrait de l'œuvre de Ziraldo, *Le petit diable*, est présenté sous forme de strophes.

Il était une fois

Il était une fois un petit diable	le plus malin
Il avait les yeux plus gros que le ventre	le plus mignon
Il avait le feu aux fesses	le plus joyeux
Il ne tenait pas en place	le plus
Il avait d'énormes jambes	fou fou.
(qui pouvaient contenir le monde).	Il y avait tant de choses
Dans la classe où	si petites
il allait	que ses collègues ne comprenaient pas
il était	comment il pouvait être
le plus petit	un si grand compagnon

Ziraldo (1997), *Le petit diable*. São Paulo, Melhoramento.

Cadre 1 : Manipulation d'un texte littéraire narratif transformé en texte poétique dans un livre scolaire brésilien

Ce genre de procédé apparaît fréquemment dans les livres scolaires analysés. Le modèle narratif, transformé de façon erronée par les auteurs, devient, pour Gebara, de la poésie « pour l'élève qui n'a pas de définition claire du texte poétique et qui utilise pour reconnaître une poésie la disposition graphique sur la page. » (1997, p. 149)

1.2. Quelle conception de la poésie ?

Les élèves peuvent alors assimiler une conception erronée de la poésie dans la mesure où le livre scolaire indique, dans ses définitions, que celle-ci est juste un texte composé de strophes et de vers. Quelques livres présentent de telles définitions : « La poésie est un type de texte écrit en vers » (*Du mot au monde*, 2^e année) ; « Nous pouvons raconter quelque chose ou émettre une opinion, grâce à des vers. C'est de la poésie ou un poème. Chaque ligne du poème est un **vers**. Un ensemble de vers est une **strophe**. L'ensemble des strophes forme un **poème**. » (*Portugais : éducation et développement du sens critique*, 4^e année)

Dans la même logique, la façon d'aborder ces textes consiste simplement à vérifier la structure du texte (nombre de vers, strophes, rimes etc...) À aucun moment n'apparaît le désir de discuter du contenu et du plan expressif (langage) construit de façon esthétique pour véhiculer ce contenu.

L'un des livres scolaires publiés récemment au Portugal (*Lire... Penser... Écrire...* 4, de F. P. Neto, 2001) familiarise l'élève avec la définition suivante de la poésie :

La vie	
La vie c'est la journée d'aujourd'hui, La vie est un aie qui sonne mal, La vie est une ombre qui s'enfuit, La vie est un nuage qui vole. La vie est un rêve si léger, Qu'il fond comme la neige Et s'évanouit comme la fumée. La vie dure un moment ; Plus légère que la pensée, La vie, le vent l'emporte, La vie est une feuille qui tombe !	La vie est une fleur dans le courant, La vie est un souffle suave, La vie est une étoile filante, – Elle vole plus légère que les oiseaux. Nuage dans les airs, Vague dans la mer Que le vent lança l'un après l'autre, La vie – plume tombée De l'aile de l'oiseau blessé Poussée de vallée en vallée – La vie, le vent l'a emportée !
João de Deus, <i>Champ de fleurs</i>	

Cadre 2 : Définition de la poésie dans un livre scolaire portugais

1.3. Stratégies didactiques

Aux questionnaires simplistes et appauvrissants, qui n'exploitent pas les potentialités de l'utilisation créative de la langue et la nature symbolique du texte, sont associées des stratégies routinières. Le lecteur, invité à ne considérer que la disposition graphique du texte, ne peut prendre en compte la relation de profonde interaction entre les signes qui unit les multiples codes qui structurent le texte poétique.

Après avoir lu le poème, réponds aux questions...

1. Identifie le type de texte que tu viens de lire (prose, poésie, bande dessinée...)
2. Donne le nom de l'auteur de ce texte et de l'œuvre dont il est extrait.
3. Copie et complète....

Dans ce poème il y avers, répartis enstrophes,
chacune d'elles compte.....vers.

4. Copie et complète...

Dans ce poème on compare la vie à....., à.....,
à....., à....., à.....,
à....., à....., à.....
et à

5. D'après ce poème, la vie dure-t-elle longtemps ou peu ?

De plus, le texte iconique, qui accompagne fréquemment les textes sélectionnés et qui, dans une relation d'ouverture interdisciplinaire à d'autres matières pourrait contribuer à développer une complémentarité de sens entre le texte iconique et le texte verbal en familiarisant le lecteur avec des détails textuellement impliqués, est souvent perçu, pour des questions de cohérence et/ou d'importance des signes, comme une simple illustration, contrariant souvent la perception du texte comme entité intrinsèquement polysémique et poly-isotopique.

Nous avons également observé que tous les textes considérés comme des poésies et insérés dans des manuels scolaires introduisent toujours une unité d'étude. Ces unités font suite à une séquence de travail sur un poème et se résument généralement aux pratiques suivantes: présentation du texte, étude du vocabulaire, interprétation du texte, étude de la grammaire, apprentissage de l'orthographe, production de textes, avec, dans toutes les propositions pour la construction de textes, un thème lié au texte principal de l'unité.

1.3.1. Le traitement du vocabulaire

Faisons une analyse critique assez rapide de ces scénarios didactiques. Les textes présentés comme objet de lecture ne reçoivent pas un traitement adéquat, à

commencer par l'étude du vocabulaire lui-même, même lorsqu'il s'agit d'authentiques modèles de poésie, y compris des productions d'auteurs portugais ou brésiliens reconnus. Dans toutes les séquences, l'étude des mots réduit la capacité de perception du monde et de réflexion de l'élève, car l'étude de la signification du texte se fait généralement par la simple identification du sens exact, c'est-à-dire, littéral, du mot dans le texte. De plus, les mots soulignés par les auteurs du manuel pour les faire étudier par les élèves sont des termes que les auteurs estiment inconnus des élèves.

Un exemple de ce procédé peut être montré au travers de l'unité didactique 19 du livre *Langue Portugaise- 2^e année* de Lídia Maria de Mores (1995). Nous constatons dans ce livre le comportement méthodologique suivant, fréquent chez les auteurs en ce qui concerne le vocabulaire : anticipant la réaction des (du) lecteur(s), les auteurs élaborent une liste de mots considérés (par eux) comme difficiles à comprendre et ils insèrent cette liste à côté du texte proposé à la lecture, comme s'il était possible de faire une lecture significative de la poésie à travers l'utilisation de cet instrument didactique de la traduction d'un mot par un autre.

Ce que nous affirmons plus haut se vérifie par l'analyse de la façon dont le texte de Cecília Meireles *Le moustique écrivain*, tiré de l'œuvre *Ceci-Cela* (civilisation brésilienne, 1981) a été traité sur le plan méthodologique.

Le moustique écrivain

Le moustique aux longues jambes
tresse ses pattes, fait un M,
puis il tremble, tremble, tremble,
fait un O plutôt oblong,
et fait un S.

Le moustique monte et descend.
Avec un art que personne ne voit,
il fait un Q,
il fait un U et il fait un I.

Ce moustique
singulier
croise les pattes, il fait un T,
Et là,
il s'arrondit et fait un autre O,
plus beau.

Extrait du livre *Ceci-Cela*, Ed. Nova Fronteira

Oh !
Il n'est plus analphabète
cet insecte,
car il sait écrire son nom.

Mais ensuite il va chercher
Quelqu'un qu'il puisse piquer,
car écrire est fatigant,
n'est-ce pas, les enfants ?

Et il est affamé.

Moustique : nom donné aux culicidés
Oblong : allongé, ovale
Singulier : que l'on trouve avec difficulté ou rarement.

Cadre 3 : Tentative d'annulation de la pluri-isotopie du texte poétique dans le livre scolaire brésilien

Un autre exemple, afin de souligner la généralisation du procédé, est tiré du livre *Du mot au monde*- (3^e année) de Lídia Maria de Moraes (1994). Dans la 2^e unité du livre cité, nous avons le poème *Les noms de la Pluie* de Sérgio Caparelli, poésie tirée de l'œuvre *Mange-Vent*, du même auteur (São Paulo, L&PM, 1985).

Les noms de la pluie

Sergio Caparelli

Certains m'appellent garoa*
 bruine, crachin,
 simplement parce que je maigris
 après l'averse.
 Parfois je suis forte,
 je ne préviens pas
 je m'emporte, je lance des pierres
 je suis la grêle.
 Ah, et lorsque je dégringole?
 au lieu de pluie d'eau
 on m'appelle pluie de vent.
 Alors le ciel explose,
 Pluie sauvage, pluie hideuse.
 Sortez vos parapluies, relevez vos jupons,
 et sur des bottes sans chaussettes
 je
 tombe
 en rafale.
 Maintenant il tombe des pierres
 excusez-moi, je suis grêlon
 J'ai encore forcé, maintenant je suis averse.
 Pourquoi pas un éléphant
 à l'énorme trompe d'eau ?*
 En fin de journée, je m'étire
 triste sur la ville :
 aïe aïe aïe, je suis fatiguée
 je suis juste une petite ondée
 non plus pluie de malheur.
 Laissez-moi, je veux m'écouler
 Car je me sens torrent.
 Et, maintenant, en m'étalant,
 Je deviens flaque d'eau.

(Dans : *Mange-Vent*, São Paulo, L&PM, 1985)

*Garoa : petite pluie fine caractéristique de la région de São Paulo.

*Tromba d'água : jeu de mot sur « tromba » qui signifie trombe et trompe.

Cadre 4 : Manipulation externe du texte poétique dans un livre scolaire brésilien

Comme nous pouvons le voir, l'auteur de la préparation didactique met en relief dans le texte transcrit plusieurs mots écrits en rose ; c'est une façon d'indiquer au(x) lecteur (s) que ces termes sont donnés dans une annexe à la fin du livre, c'est-à-dire dans le glossaire intitulé « vocabulaire ».

Cet appendice comporte également un petit nombre de mots pour traduire les termes mis en relief dans le texte, comme si lire une poésie était un exercice mécanique de traduction simpliste de termes littéraires.

Dans certains cas, traduire des termes supposés difficiles par d'autres plus simples peut non seulement conduire à une certaine maladresse dans la recherche autonome d'informations, mais réduit la possibilité de lectures multiples et polysémiques, dérivées de la nature primordialement esthétique de ces textes, et impose une simple lecture- celle que le mot « traduit » assure et légitime.

À partir de ce procédé méthodologique limité du livre scolaire, Silva fait le commentaire suivant sur l'enseignement du vocabulaire :

Dans cette phase de l'étude, l'élève n'est pas renvoyé à l'utilisation du dictionnaire et il est donc privé de la connaissance d'autres sens possibles du mot dans des contextes différents. (1997, p. 39)

Nous sommes en accord total avec les déclarations de Silva (1997) sur la nécessité de mise en contexte du mot pour la compréhension du (des) sens, mais nous insistons encore sur le fait que même le dictionnaire dans la main du lecteur ne pourra rendre compte du sens total et artistique d'un texte poétique. Lire de la poésie n'est pas simplement traduire un mot par un autre et/ou par d'autres, mais c'est établir des relations profondes entre le contenu du texte et un langage particulier (donc poétique) qui a été construit pour transmettre au lecteur le contenu humain choisi. Ainsi, les suggestions pour le travail sur le vocabulaire de la poésie dans les livres scolaires font généralement en sorte que les élèves copient des significations de manière mécanique, sans la compréhension nécessaire du lien entre le fond (contenu) et la forme poétique construite. Les principes de l'articulation intime entre *res* et *verba*, que le texte littéraire comporte intrinsèquement (Lotman, 1975), sont totalement annulés.

Or la chose est d'autant plus grave pour nous que l'enfant, au vu du traitement méthodologique de la poésie, acquiert l'idée erronée que la langue littéraire est un pur *sermo pulchrior* (un très beau discours) qui, par un procédé biphasé, s'ajouterait à un autre discours plus correct représenté par le langage dit courant ou utilitaire. L'expérience esthétique de la littérature est, dans cette perspective, complètement niée.

1.3.2. L'analyse grammaticale

Considérons plus avant le traitement erroné fait à la poésie par les auteurs des livres scolaires. Observons le procédé didactique de l'auteur Lídia Maria de Moraes dans le livre *Langue Portugaise*, 4^e année (1995) à propos de la lecture du texte poétique de José Paulo Paes *Mon automobile*. Nous pouvons remarquer que l'auteur s'est servi du texte poétique de José Paulo Paes pour une discussion

grammaticale. Cependant, le travail initial sur les mots du texte est limité et fragmentaire, ce qui détruit totalement la possibilité d'une compréhension du contenu du texte comme un tout. Les activités proposées mettent en évidence le désir de l'auteur d'étudier les adverbes de façon isolée. Les activités proposées ne contribuent en rien à une lecture complète et cohérente du contenu et du langage du modèle poétique.

Mon automobile

J'ai une automobile
pas comme les autres
qui n'effrayait pas les animaux
et ne blessait pas les gens.

Une automobile
qui attendait son tour
jusqu'à ce que la tortue
ait traversé la rue.

Une automobile
qui ne gagnait pas de course
mais qui ne fit jamais
perdre la vie à personne.

Une automobile
qui ne polluait pas l'air.
montez-y, les enfants :
nous allons nous promener.
(José Paulo Paes)

Lisez attentivement :

- L'automobile ne gagnait pas de course, **mais** elle ne tua jamais personne.

Mais indique une idée contraire ; c'est la même chose que **cependant**.

- J'ai **plus** de petites voitures que de billes.

Plus indique une quantité ; c'est le contraire de **moins**.

- Les voitures qui polluent sont de **mauvaises** inventions de l'homme.

Mauvaises est le pluriel de **mauvaise** ou le féminin de **mauvais** ; c'est le contraire de **bonnes**.

Maintenant complétez avec **mais**, **plus** ou **mauvaises** :

- L'avion estrapide que la voiture.
- Un avion est rapide,les fusées le sont beaucoup
- Conduire sans faire attention et rouler longtemps sont deidées
- Lesnouvelles arriventvite que le vent.
- Le vent a été fort,il n'a pas détruit les maisons lessimples

Cadre 5 : Le texte poétique comme prétexte pour des exercices de nature grammaticale dans un livre scolaire portugais

Le texte poétique devient donc, en grande partie, un simple prétexte à des exercices d'analyse et de dissection de la grammaire de la langue, exercices qui, cependant, n'abordent jamais la fonctionnalité sémiotique des multiples procédés d'intensification stylistique (Riffaterre, 1973 : 56) que la littérature utilise. N'étant pas sensibilisé à la coloration affective et imagée des mots, l'élève ne fait pas l'expérience de la force expressive et du pouvoir multi évocateur des termes et n'apprend pas à reconnaître leur importance dans l'expression singulière d'émotions ou d'idées et à incorporer cette dimension pragmatique dans ses propres pratiques d'exercice de la langue.

1.3.3. Littérature et autres disciplines

Dans d'autres situations, le texte est envisagé par les auteurs comme un prétexte à l'étude d'autres matières qui, si elles peuvent être dignes d'intérêt du point de vue interdisciplinaire, se révèlent non caractéristiques de leur fonctionnalité expressive et communicative, lorsqu'elles ne sont pas accompagnées du traitement méthodologique adéquat à la reconnaissance de la nature esthétique du texte.

Voyons à ce sujet, le traitement méthodologique dont est l'objet un texte très connu de Luísa Ducla Soares, dans le livre *Bambi 3* (Pinto et Carneiro, 2001a, p. 29)

SI...	
Ne connaître ce qui est loin qu'après avoir connu ce qui est près de nous Luísa Ducla Soares <i>Poèmes du Mensonge et de la Vérité</i>, Livres Horizonte	Si j'avais une voiture Je connaîtrais Toute la terre. Si j'avais un bateau Je connaîtrais Toute la mer. Si j'avais un avion Je connaîtrais Tout le ciel. Tu as deux jambes Et tu ne connais pas encore Les gens de ta rue.
Parler du texte	
Je justifie les affirmations avec des vers du texte. • Pour bien connaître la terre, la mer et le ciel, nous avons besoin de différents moyens de transport. • Nous n'avons pas besoin de moyens de transport pour connaître ce qui nous entoure.	Je coche ce qui est juste Le texte est écrit en : • Prose • Vers • Bande dessinée

Cadre 6 : Le texte poétique comme prétexte à d'autres activités dans un livre scolaire portugais 2.3.4. Un contact superficiel avec les textes

Enfin, les manuels analysés dans le cadre de cette recherche suggèrent des activités qui conduisent l'élève à un contact superficiel avec les textes. À d'autres moments, les auteurs de ces livres proposent des questions de compréhension qui ne font travailler que les informations littérales contenues dans le texte. Ce sont des questions qui exigent comme réponses des copies d'extraits du texte. Les auteurs suggèrent même des exercices de lecture qui explorent le niveau linguistico - sémantique du texte, mais rares sont les fois où le niveau pragmatique de construction du langage poétique est abordé. L'enfant n'accède donc pas à une connaissance de la langue dans toutes ses fonctions et ses dimensions ; à cela s'ajoute le fait que la conquête d'une pensée divergente et créative, au sens que lui donne Luís Sanchez Corral (1995, p. 33) est également clairement remise en cause.

Pour donner un exemple de ce procédé également erroné, nous relevons les activités proposées pour la lecture du poème *Les fillettes* de Cecília Meireles (in : *Ceci-Cela*, São Paulo, Ed Melhoramentos, 1972) que apparaît dans le livre *J'aime apprendre* (3^e année) comme dans le manuel *Du mot au monde* (3^e année) de Lídia Maria de Moraes. Les questions formulées dans les deux livres sont superficielles, de simple nature linguistique, avec des réponses faciles à trouver par l'identification mécanique des relations des mots entre eux.

Les fillettes

Arabelle
Ouvrait la fenêtre
Caroline
Soulevait le rideau.
Et Marie
Regardait et disait :
« Bonjour ! »

Arabelle
Fut toujours la plus belle
Caroline
La plus savante des fillettes
Et Marie
Souriait simplement :
« Bonjour ! »

Nous penserons à chaque fillette
Qui vivait à cette fenêtre ;
L'une qui s'appelait Arabelle,
L'autre qui s'appela Caroline.
Mais notre profonde nostalgie
Est pour Marie, Marie, Marie,

Qui disait d'une voix amicale :
« Bonjour ! »

Cecília Meireles, *Ceci-Cela*, Ed. Melhoramentos, MEC- S.Paulo, 1972.

Sais-tu pourquoi Marie est entrée
dans le cœur des gens ?

VOCABULAIRE

soulevait : levait
belle : jolie
savante : qui sait beaucoup de choses
profonde nostalgie : grande nostalgie

Étude du vocabulaire

1. Copiez les phrases, en remplaçant les mots en gras par les synonymes correspondants :
 - a) Caroline **soulevait** le rideau de la fenêtre.
 - b) Arabelle était la plus **belle** des fillettes.
2. Copiez et complétez
Une profonde nostalgie est la même chose qu'une.....
3. Formez une phrase avec le mot **savante**

Compréhension du texte.

1. Répondez sur votre cahier :
 - a) Que faisait Arabelle ?
 - b) Laquelle des fillettes soulevait le rideau ?
 - c) Qui disait bonjour aux gens ?
2. Copiez et complétez avec les mots : savante – jolie – joyeuse
 - a) Marie était la plusdes fillettes.
 - b) Caroline était la plus des fillettes.
 - c) Arabelle fut toujours la plusdes fillettes.
3. Pourquoi Marie laissa-t-elle plus de nostalgie. ?
4. Trouvez-vous important de saluer les gens ? pourquoi ?

Compréhension du texte.

1. Répondez sur votre cahier
Quels étaient les noms des fillettes qui apparaissent dans le texte ?
Comment étaient les fillettes de la poésie
Où vivaient les fillettes ?
Que faisaient chacune d'elles ?
2. Notez sur votre cahier l'ordre des actions que faisaient les fillettes.

Cadre 7 : Annulation de la spécificité du texte poétique dans un livre scolaire brésilien

Nous voyons donc la même façon réductrice d'aborder le poème dans les deux manuels. Les réponses des lecteurs sollicités par les livres se bornent à répéter des informations littérales du texte. La nature même des questions formulées ne stimule pas les relations nécessaires que tout lecteur doit établir entre les signes d'un texte poétique et la situation sociale de la production de ce texte. Des aspects idéologiques, sociaux-pragmatiques, des codes esthétiques définissent

la nature du texte et des questions d'interprétation doivent offrir une réflexion sur les entrelignes du texte, c'est-à-dire sur l'espace social de construction du texte lui-même.

Des questions ouvertes qui provoquent une réflexion sur l'*auto-connaissance* et sur la nature de l'Art doivent apparaître dans une proposition d'interprétation de poésies. Sur cet aspect, Gebara affirme :

Même lorsque des questions ouvertes sont suggérées par l'auteur du manuel, il laisse transparaître son interprétation lors de leur élaboration ; il est très souvent difficile de comprendre si elles se basent ou non sur les structures du texte, car elles n'apparaissent pas à côté d'une analyse. Nous avons l'impression que l'opinion formulée dans le corps des questions est gratuite. (1997, p. 150)

Ainsi, à la façon dont le lecteur est convié à regarder et à comprendre le texte, il n'y a, en fait, aucune interaction entre eux. Les promesses de jouissance et d'expérience esthétique que le texte porte potentiellement en lui n'arrivent jamais à se réaliser, dans le mesure où il est en grande partie abordé comme s'il s'agissait d'un fragment d'information référentielle ou factuelle, où l'on chercherait en priorité les éléments littéraires et objectifs en négligeant la possibilité de lectures véritables, de nature connotative et symbolique.

La métaphore, élément innovateur et créatif, capable d'assurer de façon décisive une singularisation de l'acte de perception, est fréquemment laissée dans l'ombre, comme si les sens tropologiques et la présentation de la langue comme entité multiple, susceptible de produire des sens seconds, pouvait être pernicieux.

Voyons à ce propos, le traitement méthodologique que propose le livre scolaire *Bambi 3* (Pinto e Carneiro, 2001) pour la 3^e année (CE2) :

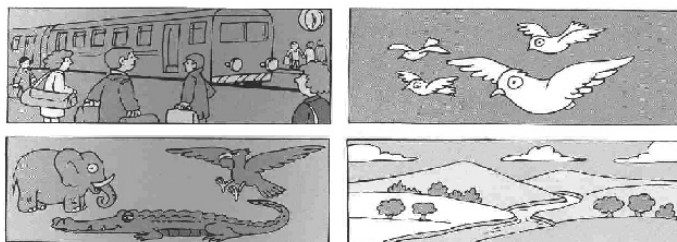
Voyager

Voyager c'est courir le monde,
Voler plus haut que les oiseaux
Ou fouler le sol de la terre
Ou les vagues de la haute mer...
C'est voir des animaux aux multiples formes et couleurs,
Des montagnes,
Des rivières
Et des ruisseaux
Et des gens
Et des lieux...
Connaître et découvrir,
Inventer et douter,
En apprenant de plus en plus,
Sans jamais penser
Que le monde que l'on connaît
Suffit.
Et l'agrandir par l'amour
En nous et chez les autres.

Alves Redol

J'observe les images. J'écris les vers qui ont un rapport avec ces images.

Voyager c'est.....



Je lis les mots. J'entoure la syllabe tonique de chaque mot.

voyager monde haut oiseaux montagnes

Je complète avec je, tu, il, nous, vous, ils.

..... voyages.	 volerai.
..... voyagent.	 volera.
..... voyage.	 volerons.
..... voyage.	 voleront.
..... voyageons.	 voleras.
..... voyagez.	 volerez.

Voyager c'est.....

J'écris, sur une feuille, un texte où je dis ce qu'est, pour moi, « voyager ».

(Pinto e Carneiro, 2001b : p. 141)

Cadre 8 : Annulation de la spécificité du texte poétique dans un manuel scolaire portugais

Réduire l'interprétation à une simple copie de quelques vers du texte qui, par le type d'exercices proposés, sont supposés s'adapter littéralement aux images présentées, en négligeant les valeurs symboliques et connotatives d'autres expressions, contrarie complètement la possibilité d'encourager le lecteur à une interaction avec le texte. En outre, la proposition finale d'écriture automatique, qui pourrait permettre d'explorer la dimension créative et polysémique de la langue ne semble pas, au vu de la série d'exercices proposés, assurer ou tout au moins ajouter une quelconque plus-value dans la compréhension et l'assimilation, par l'élève, de cette spécificité du message esthétique lors du partage avec l'autre d'émotions, de connaissances ou d'expériences.

Ainsi, en ne permettant pas à l'élève de tisser une relation affective avec le texte littéraire, les questionnaires semblent oublier que les textes littéraires sont

reconnus comme des œuvres d'art, parce qu'ils se révèlent être des objets sémiotiques complexes où aucune information ne peut être considérée comme excédentaire ou supplémentaire (Lotman, 1975 : p. 37-38).

Faisant suite à notre appréciation critique sur l'organisation structurelle du travail sur la poésie (dans les livres scolaires brésiliens pour l'enseignement primaire), le travail sur la grammaire et l'orthographe a attiré notre attention. Ce sont ces activités qui ont mises en relief de la façon la plus évidente, la fragmentation et la non contextualisation du travail sur le texte poétique. Si nous trouvions dans les exercices de vocabulaire et d'interprétation une référence superficielle au texte principal, rares sont les allusions au texte dans les activités grammaticales, le texte étant l'objet central de l'Unité d'étude.

Lorsqu'une référence à un modèle textuel apparaît, nous constatons que quelques parties du texte ne servent que de prétexte pour présenter des concepts grammaticaux. Les stratégies utilisées par les auteurs de tels manuels pour enseigner aux élèves à écrire (grammaticalement) correctement ne privilégient que l'exercice moteur d'entraînement formel à l'écriture, à la répétition de structures grammaticales et donc à la mécanisation de l'apprentissage. Ainsi, les explications grammaticales ou orthographiques sont métalinguistiques, abstraites, sans lien avec le développement linguistique des apprentis ni avec le matériel de lecture et de réflexion, le texte du début de l'Unité.

Si, dans la méthodologie des livres scolaires analysés, l'étude de la grammaire se trouve isolée et fragmentée (et donc coupée de l'usage social des signes dans un texte), l'étude spécifique de l'orthographe aggrave davantage ce caractère mécanique de l'enseignement proposé, en faisant effectuer aux élèves de simples copies de termes ou de fragments des textes poétiques.

2. PRODUCTION POÉTIQUE

À propos des activités de production de textes poétiques, nous observons également dans l'analyse faite sur 6 manuels, qu'un seul – *Portugais : Éducation et développement du sens critique* (4^e année) d'Eloísa Bombonatti Gianini et autres (1988, p. 110) propose une production poétique (et encore, dans une seule de ses Unités d'Étude). Une telle proposition fait cependant penser aux élèves que faire de la poésie est très facile et que n'importe qui peut être poète. *As-tu déjà pensé à être un poète ? Écrire des poésies n'est pas aussi difficile qu'il y paraît, il te suffit de choisir les bons mots et de les placer de manière correcte.*

Le livre en question présente, donc, deux propositions d'activités : la première activité consiste à faire construire une poésie aux élèves, en se servant du thème de l'étude qui est en discussion à ce moment-là, c'est-à-dire en utilisant le thème central directeur de l'Unité : le Préjugé.

Un tel comportement didactique conduit les élèves à penser que, pour construire une poésie, il suffit d'utiliser un thème dont on discute, comme si le texte poétique était composé de simples notions de contenu et non pas, y compris et primordialement, d'une langue particulière constituée de différents recours artistiques : rythme, rime, musicalité, fonction esthétique des phonèmes, syllabes, mots, formes.

Nous trouvons comme seconde activité proposée :

2ª Proposta - Poesia Concreta

Presta atenção como foi escrito este poema!

Poeminhas cinéticos

Millôr Fernandes

Era um homem bem vestido

Foi beber no botequim

Bebeu muito, bebeu tanto

Que

saiu

de lá

assim

As casas passavam em volta

Numa procissão sem fim

As coisas todas rodando



Este poema coloca as palavras de tal maneira, que você pode visualizar como se sente o homem.

(Traduction)

2ª Proposition - Poésie Concrète

Fais attention à la façon dont a été écrit ce poème !

Petits poèmes cinétiques, Millôr Fernandes

C'était un homme bien habillé

Qui alla boire dans une taverne

Il but beaucoup, il but tellement

Qu'il

sortit

de là

ainsi

Les maisons tournaient

Dans une procession sans fin

Toutes les choses tournant

Ainsi

Ce poème dispose les mots de telle manière que tu
peux visualiser comment se sent l'homme.

Cadre 9 : Un traitement superficiel de la spécificité du texte poétique

Au vu des activités proposées et décrites précédemment, nous comprenons que les auteurs des manuels ne se préoccupent pas de faire prendre conscience aux élèves des procédés spécifiques de la construction de la poésie, avant de solliciter de leur part ce type de production textuelle. Comme nous le savons, un répertoire d'expériences significatives de lecture de poésies est un élément de base pour connaître la nature particulière du texte poétique et pour en produire ensuite. Il est évident qu'un élève de quatrième année de l'enseignement primaire ne possède pas encore les outils culturels (dans le domaine du code esthétique de la poésie concrète) pour la production de texte de ce genre, en prenant comme seul point de départ le modèle inscrit dans le livre scolaire adopté par l'école. Ainsi, une telle proposition (insérée dans le livre cité) confirme l'absurdité des procédés méthodologiques des auteurs en ce qui concerne la façon dont les élèves (lecteurs en cours de formation) reçoivent et produisent la poésie.

3. CONCLUSION

En synthétisant cette brève appréciation critique de la méthodologie de l'enseignement de la poésie nous pouvons dire qu'en n'accordant pas de valeur à la fertilisation et à l'extension des réseaux de dialogisme polyphoniques que les textes établissent sans cesse entre eux, en ne familiarisant pas les élèves à la spécificité des codes qui définissent et qui structurent le texte poétique, ces auteurs, en proposant de telles activités dans les livres scolaires, refusent de contribuer à une incitation et à un développement effectifs de la compétence littéraire de leurs élèves. Lire et écrire des poèmes apparaissent, dans ces manuels, comme des activités réductrices et superficielles. Lire de la poésie se limite à reconnaître et à classer des vers et des strophes et à déchiffrer le sens littéral (du dictionnaire) des mots. Ecrire des poésies se borne également à imiter des structures poétiques (modèles).

Or une telle conception du texte littéraire entraîne inévitablement de lourdes conséquences. Glenna Davis Sloan (1991) s'interroge sur la façon dont de telles invitations à s'initier à la dimension créative de la langue pourront motiver les élèves à adhérer volontairement et émotionnellement au texte littéraire. Si, à leur entrée à l'école, quelques élèves sont déjà porteurs d'expériences gratifiantes d'interaction avec la lecture, et cherchent à retrouver à l'école et dans le matériel proposé les lieux où approfondir cet intérêt et ce goût, d'autres élèves n'ont un premier contact avec la lecture et la littérature que dans le contexte scolaire. En bridant le développement imaginaire, en refusant d'enseigner à lire avec intelligence et finesse, le traitement méthodologique des textes poétiques présents dans les livres scolaires n'éveille en aucune façon l'appétit de lecture chez le lecteur, condition essentielle pour promouvoir un véritable apprentissage de la langue. Or, cet aspect est d'autant plus grave que refuser la jouissance de l'expérience esthétique est profondément anti-humaniste : socialiser l'enfant avec des pratiques linguistiques essentiellement utilitaires, lui refuser l'accès au pouvoir enchanteur et symbolique du mot signifie le priver d'une connaissance de la langue dans toutes ses fonctions et ses dimensions, facteurs déterminants pour sa capacité à agir *dans* la langue et *par* la langue. Il convient d'observer que cet échec dans la conduite méthodologique du travail sur la langue, patent chez les auteurs de

manuels scolaires, est associé à un mode de sélection inadéquat des textes poétiques, ce qui aggrave encore plus la piètre qualité de ce matériel d'enseignement.

En résumé, nos principales observations sur les textes sélectionnés par les auteurs des collections scolaires et sur les procédés méthodologiques élaborés pour l'étude de ces textes, sont les suivantes :

- a) Tous les livres privilégient les textes narratifs; rares sont les poésies utilisées dans les livres scolaires.
- b) Nous ne pouvons garantir la qualité esthétique des poèmes sélectionnés :
 - L'étude du vocabulaire se limite à la compréhension du sens littéral des mots ; le sens poétique n'est jamais exploré.
 - La façon d'interpréter est également toujours réductrice ; on stimule la compréhension des relations linguistiques entre les mots, mais on ne stimule pas la compréhension profonde des interlignes du texte poétique.
 - La grammaire et l'orthographe donnent lieu à des activités répétitives et faciles totalement coupées de leur fonction sociale, c'est-à-dire sans lien avec la fonction sociale des textes.
 - Les suggestions pour que les élèves produisent leur propre texte ne tiennent pas compte du besoin préalable de formation au registre culturel des auteurs.
- c) Tous les manuels se limitent à une séquence répétée d'activités : identification du thème du texte, étude du vocabulaire, interprétation, étude de la grammaire, apprentissage de l'orthographe et production de textes ;
- d) La définition de la poésie, dans les livres analysés, se limite à considérer un type de composition en vers et strophes, avec des rimes.

Enfin, les manuels réduisent la valeur du texte poétique, soit en le fragmentant, soit en l'isolant du contexte dans les propositions d'activités, soit en ne faisant pas faire à l'élève la distinction entre le langage de référence et le langage littéraire, en le privant ainsi du plaisir de la lecture de la littéralité de ces textes. On déroge donc ainsi, clairement, au principe d'un encouragement à une compétence littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

ARAN, Artur Parcerisa (1996) : *Matériels pédagogiques. Comment les élaborer, les sélectionner et les utiliser*. Barcelona, Graó

AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003a) : La problématique du canon dans le cadre d'une didactique du texte, in : MELLO, Cristina et al. (Org) *Didactique des langues et des littératures au Portugal : contextes d'émergence, conditions d'existence et modes de développement- Actes de la première rencontre de la SPDLL*, Coimbra, Editeurs SPDLL&Pied de page.

CASTRO, R.V. de ; RODRIGUES, A ; SILVA, J.L e SOUSA, M.L.D (Org) (1999) :

- Manuels scolaires ; Statut, fonctions, histoire, dans Actes de la 1^{re} rencontre internationale sur les manuels scolaires. Braga, Centre d'études sur l'éducation et la psychologie. Institut d'éducation et de psychologie. Université du Minho.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes da Trindade (2000) : *La construction scolaire de communautés de lecteurs*. Lecture du Manuel de Portugais, Coimbra, Almedina.
- ECO, Humberto (1993). Lecture du texte littéraire. In *Lector in fabula*. 2^e ed. Lisbonne, Presença.
- FISH, Stanley (1980) : *Y a-t-il un texte dans cette classe? L'autorité des communautés interprétatives*. Cambridge-Mass, Harvard University Press.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano (1997) : Le poème un texte marginalisé. In : BRANDÃO, H et al. *Apprendre et enseigner avec des textes didactiques et paradidactiques*. São Paulo, Cortez.
- GERARD, François-Marie et ROEGIERs Xavier (1993) : *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles, De Boeck Université.
- GIANNI, Eloisa Bombanatti et al (1988) : *Portugais : L'éducation et le développement du sens critique* : 4^e année. São Paulo, Édition du Brésil.
- GOMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1987) : *L'enfant protagoniste dans la littérature enfantine du xx^e siècle. Incidences sur le développement de la personnalité de l'enfant lecteur*. Madrid, Narcea.
- GUILLORY, John (1993) : *Le capital culturel ; le problème de la formation du canon littéraire*. Chicago, Presse de l'Université de Chicago.
- JOHNSEN, Egil Borre (1993) : *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Norway, Scandinavian University Press
- LOTMAN, Iurij. M. (1975) : *La structure du texte artistique*, Paris, Gallimard.
- LAJOLO, Marisa (1986) : *Le livre scolaire en question*. Brasília, MEC (Debates).
- MAGALHÃES, Justino (1999) : *Communication pour l'histoire du manuels scolaire : entre la production et la représentation*.
- MARTINS, Maria Helena (1989) : *Ce qu'est la lecture*. São Paulo, Brasiliense
- MEIRELES, Cecilia (1981) : *Ceci-cela*. esp. Rio de Janeiro, civilisation brésilienne.
- NETO, F.P (2001) : *Lire....Penser...Ecrire....4*. 4^e éd. Maia, Ed. Nova Gaia.
- PINTO, Ana, Carneiro, Maria Aurélia (2001a) : *Bambi 3*. 3^e année. *Enseignement primaire langue portugaise. Fiches*. Porto, Porto Editora.
- RIFFATERRE, Michael (1971) : *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.
- ROFRIGUES, Angelina (2000) : *L'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire. Une analyse des manuels para-scolaires*. Lisboa, Institut d'Innovation éducationnelle / Ministère de l'Éducation.
- SÁNCHEZ Corral, Luís (1995) : *Littérature enfantine et langage littéraire*, Barcelone-Buenos-Aires-Mexico, Paidós.

- SILVA, Ana Cláudia de et al (1997) : La lecture du texte didactique et didactisé, in : BRANDÃO, H et al. *Apprendre et enseigner avec des textes didactiques et paradidactiques*. São Paulo, Cortez.
- SLOAN, Glenna Davis (1991) : L'enfant comme critique. *L'enseignement de la littérature à l'école primaire et élémentaire*. New-York-Londres, Teachers College Press / Université de Columbia.
- SOUSA, Maria Elisa Silva (1999) : La formation de lecteurs- la contribution du livre scolaire. Un regard à travers un manuel de Langue Portugaise du CP, in : CASTRO, R. V de et el. *Manuels scolaires. Statut, fonction, histoire. Actes de la première rencontre internationale sur les manuels scolaires*. Braga, Centre d'études en éducation et psychologie, Institut d'éducation et de psychologie, université du Minho.
- SOUZA, Renata Junqueira (2000) : *Poésie enfantine : conceptions et modes d'enseignement*, Assis, UNESP.
- TORMENTA, José Rafael (1996) : *Manuels scolaires ; Innovation ou tradition ?* Lisbonne : Institut d'innovation en éducation.
- ZABALDA, Miguel A (1991) : *Dessin et développement scolaire pour les professeurs de l'enseignement primaire*. Madrid, Narcea.



L'ENSEIGNEMENT DES GRANDS AUTEURS DANS LES ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES DE LA GRÈCE : LECTURE ET RÉACTION¹

Jina KALOGIROU,
université nationale Kapodistrias d'Athènes (Grèce)
faculté d'enseignement primaire, département des sciences humaines

Résumé : Le point de vue qui est avant tout défendu dans cet article est qu'une grande partie de l'œuvre de grands auteurs, comme Cavafy, Elytis, Seferis, etc., pourrait être réellement enseignée à l'école élémentaire et qu'elle susciterait une variété de réactions esthétiques. Nous présentons une séquence d'enseignement d'un poème de George Seferis, centrée sur le lecteur. Il s'agit d'un extrait d'un poème de *Mythistorema*. Le poète Prix Nobel se caractérise par l'abstraction et une multiplicité de perspectives. On attend des élèves qu'ils découvrent les multiples possibilités de lecture à partir de leurs réactions personnelles, qu'ils se réfèrent à d'autres textes de leur répertoire de lecture, qu'ils activent leur imagination en explorant l'imagerie du texte. Les activités de classe peuvent être un exercice à trous, la prise de notes libre, la lecture et la discussion de textes parallèles en groupe, etc.

1. ENSEIGNER LES GRANDS AUTEURS

« Le seul véritable voyage, le seul bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est ; et cela nous le pouvons avec un Elstir, avec un Vinteuil, avec leurs pareils, nous volons vraiment d'étoile en étoile. »²

Ce passage célèbre du magnifique roman fleuve de Proust décrit le pouvoir et la grâce dont les grands artistes se servent afin de transmettre des visions privilégiées de la vie. Proust dépeint le studio de l'artiste comme « le laboratoire d'une sorte de nouvelle création du monde »³. Le grand artiste, peintre (comme Elstir), compositeur (comme Vinteuil) ou romancier (comme Proust lui-même), peut proposer au public l'expérience spirituelle, émotionnelle, esthétique, la plus intense. S'ouvrir à une œuvre d'art est un acte transcendant et sublime. Selon Harold Bloom, « Nous lisons Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens,

1. Traduction : Nigel Briggs et Catherine Tauveron.

2. *À la recherche du temps perdu*, III, Paris : Gallimard (Pléiade), 1987-1989, p. 762.

3. *À la recherche du temps perdu*, II, p. 190.

Proust et leurs pairs parce qu'ils ne se limitent pas à agrandir la vie »⁴. Nous lisons les grands auteurs pour mille raisons : afin de mieux connaître notre réalité et nous-mêmes ; afin de trouver des réponses aux questions complexes concernant la vérité, la vie en général, la mort ou notre fragilité devant le destin.

Dans notre culture, les grands auteurs ont une influence puissante. Leur œuvre est un élément central de l'héritage mondial, aussi avons-nous le devoir moral sans équivoque d'enseigner les grands auteurs. Et c'est pourquoi, dans les manuels grecs de l'enseignement primaire, nous trouvons à tous les niveaux les principaux auteurs grecs et beaucoup d'auteurs étrangers. Ainsi, les élèves de 6 à 12 ans sont confrontés à des extraits choisis ou adaptés pour eux de D. Solomos, C. P. Cavafy, K. Palamas, A. Papadiamandis, Y. Ritsos, O. Elytis, G. Sféris, N. Vrettakos, W. Shakespeare, W. Whitman, F.-G. Lorca, etc.⁵

Ces écrivains ne se sont pas adressés expressément aux enfants, toutefois, beaucoup de leurs œuvres peuvent être lues également par un jeune public⁶. Dans les manuels de littérature de l'enseignement primaire grec, du moins dans ceux utilisés actuellement, tels *Λογοτεχνικό Ανθολόγιο (Anthologie littéraire)* et pour les niveaux 5 et 6 (l'école élémentaire grecque accueille les enfants de 6 à 12 ans ; les niveaux 5 et 6 sont les derniers niveaux et concernent des élèves de 11 à 12 ans), *Με λογισμό και μ' όνειρο (Pensées et rêves, 1999)*, on trouve de nombreux textes de ce type qui côtoient bon nombre d'extraits d'ouvrages venus de la littérature de jeunesse, essentiellement mais pas exclusivement grecque. De cette façon, les élèves grecs peuvent lire et apprécier des morceaux choisis de Cavafy, Elytis, par exemple, aussi bien que des récits contemporains destinés aux enfants, de Evgenios Trivizas, Gianni Rodari et d'autres auteurs populaires.

2. GEORGES SÉFÉRIS, UN POÈTE DIFFICILE ?

De nos jours, les idées reçues sur la difficulté prétendue insurmontable de certains écrivains⁷ sont remises en cause et, avec elles, le clivage entre littérature pour enfants et littérature pour adultes. Certaines considérations dans le champ de la théorie de la littérature nous invitent à reconsidérer la notion de difficulté en littérature, qui n'est pas une notion stable et rigide. Ce qui est dit difficile pour un

4. *How to Read and Why*, (Comment lire et pourquoi ?) London: Fourth Estate 2000, p. 28.
5. Un certain nombre d'ouvrages récents en Grèce ont mis de diverses manières l'accent sur l'exploitation des œuvres éducatives et poétiques des poètes comme Ritsos. Citons, par exemple, J. Kalogirou, *Pleasures and Days of Reading. Teaching Literature in Elementary School*, (*Plaisirs et journées de lecture. L'enseignement de la littérature à l'école élémentaire*) Athens, I.M. Panagiotopoulos' School's, Editions 2002, pp. 157-177 et *Odysseus Elytis in Education (Odysseas Elytis dans l'enseignement)*, édité par Th. Pylarinos, Athens: I.M. Panagiotopoulos' School's Editions, 2002.
6. Gardons à l'esprit que des auteurs éminents tels Gabriel Garcia Marquez, Sylvia Plath, Toni Morrison, Jostein Gaarder, Nikos Kazantzakis etc. ont également écrit des ouvrages de littérature pour la jeunesse.
7. Alan C. Purves, «Indeterminate Texts, Responsive Readers, and the Idea of Difficulty in Literature», *The Idea of Difficulty in Literature*, édité par Alan C. Purves, State University of New York Press 1991, p. 167.

âge donné n'est pas considéré comme tel pour un autre. La difficulté d'un texte littéraire n'est que partiellement déterminée par les caractéristiques propres du texte. Selon Purves, la difficulté d'un texte « dépend de la nature de la compréhension attendue »⁸. La communauté établit le critère à partir duquel déterminer la difficulté du texte. Des poètes « difficiles » comme le moderniste Georges Séféris, inscrit dans le mouvement de la Nouvelle Poésie, sont enseignés à l'école primaire⁹ ; un certain nombre de poèmes ou d'extraits de ce lauréat du Prix Nobel figurent dans le Programme élémentaire de littérature.

Les nouveaux programmes pour l'école (2002) déconnectent l'enseignement de la littérature de l'enseignement de la langue grecque (grammaire, vocabulaire, etc.). Les activités variées proposées aux élèves-lecteurs (écriture créative, projets, approche interdisciplinaire des textes littéraires, liaison littérature et autres modes d'expression artistique, comme la peinture, la musique, l'art dramatique, etc.) mettent en valeur les vertus de l'implication de l'élève et le rôle important de la littérature dans le développement du sens esthétique, du sens critique, de l'esprit créatif, aussi bien que de la socialisation.

La poésie de Georges Séféris, représentative du modernisme, est caractérisée par l'abstraction, l'obscurité et la multiplicité des perspectives. Ses vers sont un enchevêtrement enchanteur de métaphores inattendues et d'allusions inexplicables, son art se révèle souvent dans la désintégration de situations cohérentes en un ensemble d'images surprenantes et apparemment sans liens. Malgré tout, cette complexité n'interdit pas de réussir l'initiation des jeunes lecteurs au monde de ce poète important. Prenons comme exemple l'extrait suivant d'un poème sans titre (XII) de *Mythologie* (1935) de Georges Séféris. Bien qu'absent du programme officiel, ce texte peut être approché avec succès au niveau 6 et provoque bien des réactions.

Trois rochers, quelques pins calcinés, un ermitage.
Un peu plus haut
Se réitère le même paysage :
Trois rochers en forme de vantail, rouillés,
Quelques pins calcinés noirs et jaunes,
Une maisonnette carrée engloutie dans la chaux
Et plus haut, encore, plusieurs fois,
Reprend le même paysage, en gradins
Jusqu'à l'horizon, jusqu'au soleil du couchant.¹⁰

8. Situation semblable à celle de William Carlos Williams. Voir Francis E. Kazemek «When shuttled by the / playful hand : The poetry of William Carlos Williams and the Elementary Literature Curriculum», *Children's Literature in Education*, v. 20, n° 2 / June 1989, p. 111-119.
9. Voir Anda Katsiki-Givalou, «George Seferis in Elementary Education», *George Seferis in Education*, National Ministry for Education and Religion / Pedagogic Institute 2001, p. 77-87.
10. Georges Séféris, *Poèmes, 1933-1955*, traduit par Jacques Lacarrière et Egérie Mavraki, Paris: NRF Poésie/Gallimard 2002. Cette traduction se trouve p. 31.

Il s'agit de la première strophe du poème. Le paysage décrit est typiquement celui d'une île grecque. Le paysage grec est plutôt rocailleux et sans arbres, mais la représentation du poète est plus lugubre que la réalité. Les pins sont calcinés, noirs et jaunes, les rochers sont rouillés et la maisonnette est *engloutie* dans la chaux. Le poète emploie ce mot chargé de connotations symboliques afin d'exprimer un climat psychologique de frustration et de découragement. En premier lieu, Séféris crée une scène réaliste avant d'y introduire ses personnages mythiques, ce qui, grâce à une signification claire, rend le passage plus « facile ». Dans la dernière partie du poème (non présentée) se trouvent de nombreuses références intertextuelles aux mythes de l'*Odyssée* et des Argonautes. La plupart des critiques de la poésie de Séféris s'accordent à dire que, dans *Mythologie*, Séféris utilise plusieurs mythes anciens afin de réaliser la technique moderniste de la méthode mythique¹¹. Les mythes des Argonautes, de l'*Odyssée*, de l'*Illiade* etc. sont confondus de manière à se conformer aux différentes conditions de notre monde. Il y a un parallélisme permanent entre le contemporain et l'antique avec dans l'esprit du lecteur, Ulysse, ses compagnons ou les Argonautes.

Dans l'approche en classe de cette partie du poème de Séféris, il n'est pas nécessaire de se référer à ses allusions mythiques et symboliques. On n'attend pas des élèves une exposition de toutes les interconnexions et ambiguïtés poétiques afin d'élaborer une vision cohérente du paysage désertique, décharné et répétitif du poème en tant que « symbole du voyage frustrant de l'Ulysse moderne ou de l'échec du paradis insulaire dont il rêve¹² ». Le maître peut diriger l'élève vers une vision plus « impressionniste » de la description du paysage et de la création d'une certaine perspective psychologique.

3. L'APPRENTISSAGE CENTRÉ SUR LE LECTEUR

Etant donné notre objectif, nous ne nous intéresserons pas à l'aspect socio-historique du poème ni au contexte de sa composition¹³. De plus, cet extrait peut être présenté sans référence à un milieu historique ou social. Bien entendu, à l'occasion d'un autre cours, le maître pourrait aborder ces aspects du poème. Rappelons que chaque étude d'un texte littéraire constitue un vécu unique doté d'une certaine autonomie, ancrée dans le temps et le contexte, incluant de multiples éléments tels la composition et les centres d'intérêt de la classe, sa pertinence par rapport à d'autres sujets abordés en cours et à d'autres événements du moment.

Aujourd'hui, l'enseignement de la littérature est sous la forte influence des théories de la « réponse du lecteur ». Ces théories se sont construites en réaction aux travaux de la nouvelle critique qui pensait pouvoir établir la littérature comme un objet d'art à investiguer. Les théoriciens de la réponse du lecteur prennent

11. *ibid.*, p. 226-227

12. Edmund Keely, «Seferis' Elpenor: A Man of No Fortune» (Elpénor de Seferis : Un homme sans fortune), *The Kenyon Review*, Summer 1966, p. 380.

13. *Mythologie* est en rapport étroit avec l'histoire de la Grèce moderne et le climat psychologique créé par le désastre de l'Asie mineure avec le déracinement des Grecs des îles ioniennes.

en compte les éléments humains, présents dans le dialogue texte-lecteur. Lire devient, de ce fait, une activité de création et non de simple réception, qui implique que le lecteur crée du sens (et ne se contente pas de l'extraire) : « les œuvres littéraires n'ont de qualités que celles qui prennent forme dans nos esprits »¹⁴. L'apprentissage centré sur le lecteur pointe le rôle premier du lecteur dans la transaction avec le texte. La mission des enseignants consiste à amener les enfants au cœur des œuvres d'art à la recherche d'une expérience très personnelle qui créera l'émotion et encouragera la réflexion. Pendant la lecture, ils attendent des enfants l'évocation de leurs propres réactions et non l'examen intense, dénué de toute passion, du texte.

De cette manière, les élèves devraient découvrir les multiples possibilités du processus de la lecture à travers leurs réactions personnelles, l'expression de leurs sentiments, le souvenir d'autres textes rencontrés dans leurs lectures précédentes, l'activation de leur imagination dans l'exploration des images du texte. Le principal objectif de l'apprentissage centré sur le lecteur, tel que nous le présentons, est l'implication personnelle et la participation totale de l'élève dans les potentialités du texte. D'après Rosenblatt, « toute sensibilité à la littérature, toute participation chaleureuse et agréable à l'œuvre littéraire, impliqueront nécessairement une réceptivité sensorielle et émotionnelle, les affinités humaines du lecteur. »¹⁵

Passons maintenant à la description du cours sur le poème de Séfiris. Avant la lecture du poème les élèves peuvent faire un exercice à trous¹⁶. On leur demande d'émettre des hypothèses concernant les mots omis afin de trouver la meilleure adéquation au texte.

Trois rochers, quelques pins _____, un _____.
Un peu plus haut
_____ le même paysage :
Trois rochers en forme de _____, _____,
Quelques pins _____ et _____,
Une maisonnette carrée _____ dans la _____

Cet exercice stimule les élèves et les prépare à la lecture. Ils comprennent, interprètent et recréent l'œuvre selon le contexte. Ils créent leur « propre poème » selon leurs capacités, pensées et sentiments. Le maître facilite discrètement le processus, sans intervenir, sans imposer ses idées ou ses opinions. Une discus-

14. Walter Slatoff, *With Respect to Readers: Dimensions of Literary Response*, Ithaca : Cornell University Press 1970, p. 23.
15. Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration (La littérature, forme d'exploration)*, New York: The Modern Language Association of America, 1983, p. 52.
16. Cette activité est ancrée dans la théorie de l'indétermination d'Iser et dans le concept des espaces d'indétermination. Le lecteur interagit avec le texte dans sa tentative d'en combler les indéterminations. Voir Wolfgang Iser, *The Act of Reading : A Theory of Aesthetic Response (L'acte de lire, théorie de la réaction esthétique)*, Baltimore : The John Hopkins University Press, 1978.

sion s'ensuit où les élèves justifient leurs choix ce qui permet de cerner, jusqu'à un certain point, l'étendue de leurs attentes¹⁷. L'observation des réponses à cet exercice à trous démontre que les élèves privilégient les mots à signification optimiste, à connotation heureuse, créant ainsi dans leur imaginaire l'image d'un paysage ensoleillé et lumineux, d'une île verdoyante, d'un ciel bleu rayonnant. Par la suite, le texte du poème démentira les attentes du lecteur. Un paysage de l'archipel grec n'est pas nécessairement baigné de lumière, le petit bâtiment carré peut ne pas être un abri paisible et frais. Ensuite, le poème original est présenté et lu. La classe discute des choix de l'auteur. Quelles sont les différences entre les choix du poète et ceux des lecteurs ? Quelles couleurs préfère le poète ? Quels sentiments sont évoqués par le poème et pourquoi ? Quels mots ou groupes de mots nous frappent et pourquoi ? Peut-être le texte nous rappelle-t-il une autre œuvre, poème, texte, chanson, tableau, image... On peut aussi, avant la discussion en classe, inciter les élèves à rédiger librement quelques notes¹⁸. Pendant la lecture silencieuse, ils prennent note de diverses pensées et idées qui leur viennent, ils soulignent les expressions frappantes ou difficiles, etc. De cette façon on sollicite une réaction individuelle avant le partage collectif des expériences. Ensuite, en binômes ou en petits groupes, les élèves choisissent une activité parmi les suivantes :

- Faire un dessin inspiré du poème.
- Illustrer le poème à l'aide de tableaux ou de photos (tirés de magazines ou d'autres supports fournis par le maître).
- Écriture créative.
- Lire à haute voix et enregistrer le poème.
- Rechercher d'autres poèmes sur le paysage afin de faire une anthologie.
- Faire des recherches sur Séféris, homme et poète.
- Lire et discuter en groupe des textes « parallèles », c'est-à-dire abordant un thème semblable : par exemple dans les œuvres d'autres poètes comme Palamas, Elytis, Ritsos, ou même dans d'autres œuvres de Séféris. Les extraits suivants pourraient convenir :

(...) Le bleu éclatant de la mer le matin, du ciel sans nuages
Le rivage jaune, magnifique,
Inondé de lumière (...)
(C.P. Cavafy)

Les oliviers avec les rides de nos pères
Les rochers avec la sagesse de nos pères(...)
(G. Séféris, *Mythologie XVII*)¹⁹

17. H.R. Jauss, *Toward an Aesthetic of Reception (Vers une esthétique de la réception)*, traduit en anglais par T. Bahti, Minnesota, University of Minnesota Press, 1982.
18. Voir Michael Benton et al., *Young Readers Responding to Poems (La réaction de jeunes lecteurs aux poèmes)*, London et New York: Routledge 1988.
19. Georges Seferis, *Poèmes 1933-1955*, traduit par Jacques Lacarrière et Egérie Mavraki, Paris : Gallimard 2002. Cette traduction p. 35.

La lecture de textes « parallèles » est une occasion unique pour l'enseignant d'élargir le monde littéraire des élèves, de leur présenter de nouveaux auteurs, de leur faire rencontrer d'autres formes littéraires. Les élèves lisent et comparent le poème aux autres œuvres et le placent dans une collection plus large d'exemples et de renvois. Ainsi, par ce processus de lecture comparative, ils enrichissent leurs réactions tout en se rendant compte du dialogue sous-jacent entre les textes. Les extraits ne se bornent pas à la description du paysage ; ils traduisent le rapport entre l'objet et la nature ; ils expriment des attitudes et des visions de la scène issues du passé, du présent et du futur.

Les élèves partagent les idées inspirées par cette lecture entre eux et avec le maître. Ils peuvent également réagir à travers l'écriture créative de poésie ou de prose en réutilisant des mots et expressions de ces textes « parallèles ». Leur « réponse » aux textes parallèles est en général intuitive, mais ils parviennent avec constance à se créer des images dans leur tête et à relier ce qu'ils lisent à leurs propres existences.

Bon nombre des activités décrites nécessitent une bibliothèque de classe ou d'école et l'accès à d'autres ressources appropriées. Le succès de cette approche dépend de la créativité, de l'adaptabilité et de la bonne préparation du maître. Le maître est responsable du choix et de la mise en place du matériel pour la classe : dossiers et textes « parallèles »²⁰.

4. LA QUESTION DE LA « GRANDEUR »

Georges Seféris est indéniablement un « grand » écrivain de notre époque. Nous pouvons définir un grand auteur comme celui qui occupe une position dominante dans l'œuvre littéraire nationale. Mais il nous est impossible de définir objectivement la « grandeur » ou la singularité de l'œuvre d'un auteur donné. Tous éléments intimement liés à la *réception* de l'œuvre en question. Analysant la place éminente de Shakespeare dans le Panthéon des auteurs, Gary Taylor écrit : « Ce qui autrefois était un point de théorie littéraire 'Pourquoi Shakespeare est-il unique ?' se transforme en une question d'histoire littéraire. "Pourquoi pense-t-on que Shakespeare est unique, et comment cette conception que l'on a de l'auteur influence-t-elle les attitudes envers lui et d'autres écrivains ? »²¹ Cette réflexion a de multiples implications pour la classe et l'enseignement des grands auteurs. Les enseignants à l'école élémentaire ont la possibilité d'éveiller l'intérêt des élèves pour un certain auteur et ainsi d'orienter leur vie de lecteur. Ils ont la possibilité de familiariser les élèves avec l'œuvre d'un auteur particulier en tant que composante vivante et intéressante, non seulement de l'héritage commun, mais aussi du quotidien. Les jeunes lecteurs devraient interagir avec les auteurs, intégrant ainsi la littérature à leur propre expérience vécue.

20. Je me souviens d'une séquence d'enseignement de ce poème où le maître a présenté des diapositives de peintures des paysages grecs d'artistes tels Pantazis, Maleas etc.

21. Gary Taylor, *Reinventing Shakespeare. A Cultural History from the Restoration to the Present*, (*Réinventer Shakespeare, Histoire culturelle de la Restauration de la monarchie britannique à nos jours*) London: The Hogarth Press 1989, p. 374.

Je crois fermement qu'une grande proportion des œuvres éliminées du programme de l'école primaire pourrait être avantageusement enseignée et stimuler des réactions esthétiques variées.

En guise de conclusion, je livre une de ces œuvres omises du poète Nikiforos Vrettakos qui célébrait l'Amour et la Paix :

Les fleurs prient pour les enfants

Une forêt obscure a émergé
De notre esprit et a recouvert
L'horizon. Seuls les éclairs
Traversent et se perdent dans
La crainte. Pas de futur en vue.

Les enfants courent, dansent sans soupçonner
Ce qui se déroule au-dessus d'eux,
Tandis que penchées autour
Et sous leurs pieds (jusqu'à
Entendre la clameur et voir
Le nuage) comme une immense
Assemblée de fidèles en plein air,
Les fleurs prient²².

22. Nikiforos Vrettakos, *La Mythologie des Fleurs* traduit du grec par N. Lygeros (disponible sur Internet, site consulté le 22 mars 2005 : http://lygeros.free.fr/La_mythologie_des_fleurs_de_Nikiforos_vrettakos.html)

LE TEXTE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU PORTUGAL : PROGRAMMES, PROJETS, THÉORIES ET PRATIQUES

Luísa ALVARES PEREIRA et Fátima ALBUQUERQUE¹,
université d'Aveiro (Portugal)

Résumé : Sans aucune prétention d'exhaustivité, les auteurs ont l'intention de tracer, dans cet article, un portrait de la situation actuelle du traitement de la lecture littéraire à l'école, dans le premier cycle de l'enseignement primaire au Portugal. Elles apportent, pour cette présentation, des données originales, provenant soit des Programmes en vigueur ou d'autres documents officiels, soit de manuels utilisés dans l'enseignement de la littérature, soit encore d'informations fournies par les professeurs de cet enseignement, en réponse à un questionnaire élaboré à cet effet. Elles ont également intégré des informations relatives à des projets dans le domaine de la lecture de la littérature, projets susceptibles de permettre la compréhension d'autres logiques d'action plus innovantes.

INTRODUCTION

Maria de Lourdes Dionísio de Sousa (2000) affirmait, de façon très pertinente, que, si la façon dont les enfants découvrent la littérature au cours de leur vie, est très variable, tous, cependant en font la rencontre à l'école, d'où l'importance des pratiques de scolarisation dans la formation des modèles de perception littéraire d'une communauté donnée. C'est à partir de ce point de vue que nous rendrons compte de la littérature à l'école primaire au Portugal, en observant la littérature pour enfants comme mode fondamental de scolarisation, soit au travers des programmes et d'autres documents officiels relatifs à ce niveau d'enseignement, soit au travers des pratiques idéalisées ou formalisées par la recherche, et des pratiques dictées par les manuels scolaires et par des déclarations des professeurs.

Ce travail cherche donc à fournir un panorama très global de la façon dont le domaine didactico-pédagogique de l'enseignement du texte littéraire s'adapte à l'école du premier cycle de l'Enseignement Primaire au Portugal.

Si notre intention n'est pas de faire une synthèse de la *littérature pour l'enfance*², il est évident que nous devrons fatalement la croiser, car, comme il est

1. Avec la collaboration de Mónica Cabral.

2. Cf. à ce sujet J. A. Gomes : « Littérature pour l'enfance », in E. Lamas (Ed.) : *Dicionário de Metalinguagens*, Porto Editora, p. 287-296.

facile de le comprendre, elle constitue le référentiel privilégié de notre étude. Cela ne signifie cependant pas que la ligne directrice de notre article soit la définition du champ de la littérature pour les enfants dans une perspective théorico-épistémologique, mais bien la façon dont les réflexions à ce niveau ont été ou sont transposées dans le domaine didactique. En d'autres termes : nous ne cherchons pas à donner une réponse sur la façon dont se structure et se compose aujourd'hui la problématique de la littérature pour les enfants – relation auteur / lecteur, formes d'adaptation, différenciation avec la littérature pour adultes, distinction entre littéraire et paralittéraire, apparition de ce type de littérature, thèmes récurrents ; nous cherchons plutôt à poser la question de la place et de la fonction attribuée à la littérature, du type de textes littéraires et des façons de l'aborder qui ont été privilégiées, des programmes officiels et de quelques livres de lecture scolaires, et nous voulons également présenter quelques protagonistes de la scène éducative.

Notre objectif n'est pas non plus de procéder à une analyse des textes de littérature enfantine, comme le font certains chercheurs, qui prennent surtout en compte une problématisation des thématiques les plus récurrentes dans les œuvres de quelques auteurs ou qui s'interrogent même de façon rigoureuse sur la façon dont fonctionnent les textes littéraires, en mettant ainsi à nu les figures stylistiques et rhétoriques responsables de la texture d'un discours déterminé.

Pour atteindre notre objectif, outre le fait d'avoir recensé les principaux indicateurs des programmes du premier cycle et d'autres documents officiels, nous avons analysé très rapidement quelques manuels, ainsi que les réponses fournies par quelques professeurs exerçant dans ce niveau à une enquête menée spécialement dans ce but.

Nous avons, de plus, procédé à une analyse d'un nombre significatif d'articles intégrés dans des actes de rencontres et/ou de colloques dont le thème était centré sur l'enseignement et l'apprentissage des textes de la littérature ou même sur des questions plus générales de didactique de la langue.

Dans un premier temps, nous ne pourrions cependant pas éviter de présenter quelques œuvres et quelques auteurs susceptibles d'exercer quelque influence éducative sur ce qui est enseigné et sur la façon dont est enseigné le texte littéraire, ainsi que quelques « idées » sur une sélection des meilleurs textes pour les enfants.

1. LA LITTÉRATURE POUR LES ENFANTS : PUBLICATIONS, CRITIQUES ET CONDITIONS DE POSSIBILITÉ.

La recherche sur la littérature « enfantine » ou « enfantine et juvénile »³ a connu, au Portugal, une grande impulsion dans les années quatre-vingt avec les travaux de Natércia Rocha et de Maria Laura Bettencourt Pires, respectivement auteurs de *Brève histoire de la littérature pour enfants au Portugal* et de *Histoire de la littérature enfantine portugaise*, mais ce sont surtout dans les années quatre-vingt-dix que paraissent plusieurs essais, résultats de travaux universitaires, qui jouent un rôle décisif dans la divulgation critique de la littérature enfantine ainsi

3. NDLR : ce sont là les adjectifs utilisés au Portugal pour désigner ce que nous nommons « littérature de jeunesse ».

que dans la découverte de quelques auteurs et de leurs œuvres. C'est le cas, entre autres, de *Un continent poétique oublié – les rimes enfantines* (1992) de Maria José Costa ; *Le fil de la mémoire – Du conte populaire au conte pour enfants* (1992) de Maria José Traça ; *La poésie dans la littérature pour l'enfance* (1993) de José António Gomes ; *Aquilino Ribeiro pour les enfants – Imaginaire et Ecriture* (1994) de Rui Marques Veloso ; *Les fées ne sont pas allées à l'école* (1994) de Maria Augusta Seabra Diniz ; *La littérature pour les enfants et les jeunes chez Irène Lisboa* (1994) de Violante Florêncio ; *Lire Sophie* (1995) de Marta Martins ; *Au royaume des fées* (1997) de Conceição Costa.

Petit à petit, d'autres essais ont été publiés par António Américo Lindeza Diogo (1994), José António Gomes (1997) et Fátima Albuquerque (2000) surtout, offrant ainsi au public des perspectives plus complètes et plus critiques de la littérature enfantine et juvénile à différentes époques.

Si nous commençons par citer ces noms et ces titres, c'est pour que soit pris en compte le fait que, bien que la littérature pour enfants existe depuis très longtemps, ce n'est qu'au cours de cette décennie que commence à émerger une réflexion critique à son propos, ce qui permet dès lors de comprendre, ainsi que l'affirme Léonor Riscado (2000), que la divulgation du livre enfantin ait été effectuée principalement à partir des catalogues des maisons d'édition « qui ne prennent pas toujours en compte des critères de goût et de qualité ».

Il existe cependant, actuellement, deux ou trois publications qui fonctionnent en faisant exception à cette règle, en particulier la revue trimestrielle *Malasartes* (Cahiers de littérature pour l'enfance et la jeunesse), apparue en 1999, avec des rubriques centrées sur la connaissance d'écrivains et d'illustrateurs de littérature enfantine et juvénile, sur les pratiques pédagogiques, sur la présentation de recensements critiques et de listes de livres publiés récemment, ainsi que sur la divulgation d'événements ayant rapport avec la littérature enfantine. Outre cette publication, nous devons signaler une brochure produite par le ministère de la culture et par l'Institut portugais du livre et des bibliothèques (IPLB), appelée « suggestions de lectures » (1997), et dans laquelle José António Gomes et Isabelle Ramalhete dressent la liste des livres les plus indiqués pour les enfants de trois à treize ans. En 2001, Ana Maria Magalhães a également publié une brochure où elle passe en revue toutes les œuvres publiées pour la première fois au Portugal entre 1999 et avril 2001, et qu'elle a intitulée « La littérature enfantine et juvénile au tournant du siècle ».

La divulgation confidentielle de ces publications auprès des professeurs de l'école primaire, le fait que de nombreux parents n'ont pas la possibilité d'établir une convivialité durable avec les livres⁴, ajoutés à une forte tradition d'adoption du manuel scolaire, ont pour conséquence que le marché éditorial dicte principalement les lectures à l'école, la création même de la littérature de jeunesse finissant par être influencée par les « ventes ». Ainsi, non seulement le niveau moyen de qualité du livre enfantin tend à baisser en fonction de l'impossibilité pour le public de rechercher d'autres œuvres, mais de plus, les œuvres de qualité passent

4. Car, comme l'affirme Luísa Ducla Soares (2001, p. 127), « seul un pourcentage réduit dispose de conditions culturelles et économiques qui les motivent pour constituer une petite bibliothèque familiale pour enfants ».

souvent inaperçues, dans la mesure où les moyens de communication s'occupent généralement peu de la littérature pour les enfants.

Pour toutes ces raisons, on comprendra facilement l'importance du rôle de l'école dans la mise à disposition d'œuvres fondamentales pour les enfants portugais, mais également la difficulté à laquelle l'école est confrontée pour sélectionner des livres qui soient, de fait, des objets d'art avec des objectifs esthétiques et ludiques⁵.

S'il est vrai que la formation initiale des professeurs contient, dans de nombreux cas, la discipline « littérature enfantine », il n'en n'est pas moins significatif que, dans une étude sur « les programmes en vigueur dans de nombreux instituts de formation des maîtres » au Portugal, l'on arrive, entre autres, à la conclusion suivante :

1. On constate une très grande prépondérance de la littérature orale et traditionnelle au détriment de la littérature d'auteur contemporaine.
2. L'importance des différents genres littéraires est très inégale, avec une grande part accordée au genre narratif, et dans celui-ci, au conte. Le genre poétique n'est pas abordé dans certains programmes et le genre dramatique pratiquement inexistant (Martins, 2001, p. 179).
3. Les contenus liés à la promotion de la lecture n'abordent ni les compétences qui facilitent son apprentissage, ni les capacités mises en œuvre dans l'acte de lire, ni les méthodologies pour son enseignement.

En fonction de ces données, la même chercheuse défend l'urgence d'établir des objectifs communs en termes de programmes de formation des futurs professeurs dans ces matières, en prenant soin cependant de définir un canon rigide et égal pour tous, en ce qui concerne la littérature pour les enfants.

Comme l'on peut facilement le comprendre, cette question du canon d'auteurs pour le public enfantin constitue l'une des problématiques les plus polémiques de ce champ d'étude et, indépendamment du fait que nous y répondrons plus avant, il est important de souligner dès à présent le *consensus* qui semble exister autour de la nécessité de fournir la plus grande éventail possible de choix et de conquérir les élèves par l'originalité, la qualité et l'éclat de l'expression et non par des recettes faciles.

5. Cf. une information dans un des journaux les plus vendus au Portugal, daté du 17 novembre 2002, p. 3 : « Finalement, les enfants lisent » : « Les maisons d'édition portugaises investissent dans la littérature enfantine car cela rapporte. Les livres se vendent bien et aident à équilibrer les dépenses du secteur éditorial. Du côté des bibliothèques, on assiste à une augmentation du nombre de jeunes visiteurs ». Dans ce même article, on peut lire que « les livres enfantins représentent 40 % de l'ensemble des ouvrages recensés chez les personnes interrogées. »

2. LES PRÉSUPPOSÉS DU PROGRAMME OFFICIEL SUR LE TEXTE LITTÉRAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE.

L'enseignement primaire (enseignement initial) au Portugal comporte trois cycles et dure neuf ans. Le premier cycle est formé par les quatre premières années. Normalement, les enfants commencent la scolarité obligatoire à l'âge de six ans. L'organisation des cours et les programmes de ce niveau sont soumis à des principes d'orientation qui insistent sur l'importance pour les enfants de réaliser des apprentissages significatifs, actifs, diversifiés, intégrés, et sur la nécessité de centrer le processus pédagogique sur l'enfant.

Il importe, dès lors, de mettre en évidence le fait que l'on reconnaît « la langue maternelle comme élément médiateur qui permet notre identification, la communication avec les autres et la découverte de notre compétence, et la compréhension du monde qui nous entoure. On tient pour acquis que la restriction de la compétence linguistique empêche la réalisation complète de la personne, l'isole de la communication, limite son accès à la connaissance, à la création et à la jouissance de la culture et réduit ou inhibe sa participation à la praxis sociale ». (ministère de l'Éducation, 2004, p. 135)

Si nous nous occupons plus spécifiquement du traitement du texte littéraire à ce niveau de l'enseignement, il devient intéressant d'examiner les compétences essentielles du *Cursus national de l'enseignement initial* et les objectifs généraux de ce niveau d'enseignement (*Organisation de l'enseignement et programmes*) qui réclament, de façon plus ou moins explicite, la nécessité pour l'enfant d'être en contact avec la littérature.

La première constatation évidente est que l'accent est mis sur l'importance de la relation psycho-affective du livre et de l'enfant plus que sur l'importance de développer des compétences de compréhension et d'interprétation. Le texte officiel n'affirme jamais que les textes littéraires doivent occuper le centre des activités du cours de langue portugaise à l'école primaire, ce qui ne signifie pas qu'il n'appelle pas à la nécessité de « sensibiliser aux différentes formes d'expression esthétique » (ministère de l'éducation, 2004, p. 12) ainsi qu'à la **créativité** – désignations qui ne peuvent pas ne pas être associées aussi au caractère littéraire des textes. Selon les orientations scolaires, cette créativité de l'élève peut être stimulée grâce à des activités liées à la lecture à voix haute par le professeur ou même liées à l'exploration et à la re-création du texte littéraire dans d'autres langages.

En nous centrant, maintenant, sur les objectifs généraux du Programme de langue portugaise, nous trouvons quelques points qui ont un rapport plus direct avec le texte littéraire et qui déterminent de quelle façon il peut être abordé et traité à l'école primaire. Des quatorze objectifs généraux, cinq nous renvoient, comme nous l'avons déjà dit, à l'importance de mettre l'enfant en contact avec la littérature, surtout lorsque est affirmée l'importance de « créer le goût pour la collecte de productions du patrimoine littéraire oral, d'utiliser la lecture dans des buts divers (plaisir et divertissement, source d'information, d'apprentissage et d'enrichissement) et d'utiliser différents moyens expressifs dans une intention de communication déterminée (dramatisations, bandes dessinées, affiches publicitaires). »

Le Programme de langue portugaise du premier cycle comporte trois blocs de contenus : « Communication orale », « Communication écrite » et « Fonctionnement de la langue – Analyse et réflexion ». Le texte littéraire apparaît dans le domaine de la « Communication orale » sous la forme de « patrimoine littéraire oral » (comptines, devinettes, rimes, contes, légendes, chants, refrains populaires) présent pendant les quatre années du 1^{er} cycle. Le but est de développer le goût des élèves pour ces textes, grâce à leur collecte et, la quatrième année, grâce à l'imitation de ces textes de littérature orale et à la comparaison et la production de contes populaires.

Il n'existe pas de compartiment spécifiquement réservé au domaine de la lecture littéraire. La lecture figure dans le bloc « Communication écrite » au nom de la nécessité de ne pas séparer lecture et écriture et de les concevoir en interaction, dans des situations générant le plaisir. De fait, le programme présuppose le développement du goût pour la lecture et l'écriture à égalité avec le développement des compétences liées à ces domaines. Il s'agit d'un processus graduel car les enfants vont peu à peu découvrir et dominer les mécanismes de la lecture, en commençant par « entendre lire », et en passant ensuite à « la lecture en autonomie, de livres et d'autres textes, dans leur version intégrale ». L'extension et le niveau de complexité des textes va peu à peu s'étoffer au fil des années, en s'adaptant à l'âge, aux intérêts et aux compétences des élèves.

Si nous observons attentivement le bloc relatif à la « Communication écrite », nous pouvons vérifier que les trois phases de la lecture (préparation de la lecture, lecture et après lecture) apparaissent dans le programme. Dans la préparation à la lecture, par exemple, il s'agit de partir de la couverture, des illustrations, du titre et du nom des personnages pour faire des hypothèses sur le contenu. Dans les phases de la lecture et de l'après lecture, nous trouvons une série d'activités dont le but est, d'un côté, d'explorer le contenu des textes, principalement à travers l'identification des catégories narratives (action, personnages, temps et espace) et, d'un autre côté, d'utiliser les textes pour la réalisation d'expériences significatives pour les élèves, comme relier ces textes à leur vécu, les recréer dans divers langages (reformulation, mise en scène, bande dessinée), les raconter à nouveau chez eux ou à la bibliothèque et, même, fabriquer des livres d'histoires à partir des histoires lues. Il s'agit d'activités qui ont pour finalité principale de motiver les élèves à la lecture et la littérature. La jouissance est nettement opposée à l'obligation (voir *Pratiquer la lecture par plaisir : activités de bibliothèque de classe, d'école, municipales ou itinérantes*, ministère de l'éducation, 2004, p. 152 et 155). Le programme de langue portugaise du premier cycle laisse ainsi transparaître une préoccupation : proposer aux élèves une lecture peu scolarisée et, avant tout, personnelle et socialement enracinée.

À l'intérieur du bloc de la « Communication écrite » ne se trouve aucune spécification de genres littéraires à étudier dans le 1^{er} cycle. Nous trouvons simplement la référence générale à « des histoires », « des livres » et « des textes », surtout en première année, et de grandes catégories, principalement « des récits » ou « des textes narratifs » et « des poèmes » ou « des textes poétiques ». Ce n'est qu'en deuxième année qu'apparaît la référence au mode lyrique. Nous pouvons clairement vérifier que le mode narratif est dominant, car la plus grande partie des activités lui est consacrée, ce qui renvoie le texte poétique et le texte dramatique, qui ne font qu'une très fugace apparition, au second plan.

En conclusion, nous pouvons souligner l'accent mis sur l'aspect communicationnel de la langue, dans laquelle rares sont les références littéraires et culturelles, donnant ainsi à croire que la communication peut se faire autour de topiques qui ne valorisent en rien la culture et la littérature. La littérature apparaît alors moins comme un support de lecture que comme liée à des objectifs d'apprentissages spécifiques.

Ainsi, nous pouvons déduire que l'orientation générale du programme ne présuppose pas une interaction entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la littérature et que ce dernier semble, à son tour, être conditionné par l'enseignement de la lecture. Il est admis que la pratique de la lecture est susceptible de promouvoir la créativité, l'expressivité artistique et la sensibilité esthétique de l'élève, mais elle n'est jamais envisagée comme objet pédagogique et connaissance didactique. L'absence totale d'indications possibles pour des « séquences didactiques » et des travaux pédagogiques avec ces textes laisse entrevoir une conception de la lecture littéraire « libre », au gré des manuels et des autres œuvres présentes, mais sans donner de priorité à la mobilisation de logiques d'action capables de mener à une véritable appropriation des textes.

En prenant en compte ces données, nous pouvons affirmer que la culture littéraire, telle qu'elle est présentée dans les programmes officiels dans le premier cycle, est marginalisée, non pas tant parce qu'on insiste peu sur la littérature mais parce qu'on néglige de pointer l'importance de l'éducation littéraire et les moyens de faire acquérir aux élèves une culture littéraire de base. Le programme ne comporte également aucune réflexion sur la qualité des textes littéraires. En insistant sur « le plaisir de lire » et la « jouissance », sans expliquer comment produire ces effets, il n'encourage pas les enseignants à construire un enseignement/apprentissage de la compréhension et de l'interprétation.

Malgré la présence d'aspects positifs, comme le recours à la tradition liée au patrimoine littéraire oral et le cheminement de l'élève vers l'acquisition d'habitudes de lecture, grâce, en particulier, à l'activité de reformulation en classe de textes lus, individuellement et en privé, la vérité est que, dans le programme de langue de l'école primaire, la lecture fait disparaître la littérature. Ce fait n'encourage pas à penser une didactique du texte littéraire qui conduise à une élaboration du sens par les élèves et qui permette, donc, de faire d'eux des lecteurs autonomes et différents les uns des autres.

3. LE RÔLE ET LA PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS LE PREMIER CYCLE DE L'ÉCOLE. POUR QUELLE RAISON ET DANS QUEL BUT LIRE DES TEXTES LITTÉRAIRES ?

3.1. Logique de la littérature/logique de la diversité textuelle

Dans la sélection d'articles publiés dans divers actes de rencontres de chercheurs sur la Littérature Enfantine et/ou sur la Didactique de la Langue et de la Littérature, les principaux arguments avancés en faveur de l'étude de la littérature pour cette tranche d'âge sont très proches de l'argumentation largement utilisée au Portugal au moment de la polémique sur les nouveaux programmes du lycée entrés en vigueur en 2003-2004. Cette polémique, qui ressemble énormément à

celle qui s'est développée en France sur « Les nouveaux programmes au lycée », se polarise autour de deux grands groupes :

1. Ceux qui se sont insurgés contre l'apparition d'un programme qui soumettait la logique de la littérature à la logique de la diversité textuelle et qui affirment qu'un enseignement qui ne donne pas la priorité à la littérature a) enseigne « une langue réduite, appauvrie et amputée dans la mesure où elle ferme l'éventail de possibles, toujours ouverts par la littérature » ; b) est « une dérogation injuste au principe de l'égalité des chances » dans la mesure où la littérature ne se rencontre souvent qu'à l'école et où elle est « une des façons qui nous permet de nous situer et de nous re-situer en tant qu'hommes » (Gusmão, 2003, p. 241-245)
2. Ceux qui revendiquent l'importance de travailler, de pair avec la littérature, d'autres formes de textualité, en étant surtout attentifs aux grandes difficultés qu'ont les élèves pour lire et écrire des textes de genres différents. L'opinion de ce groupe se fonde principalement sur les faibles résultats des élèves portugais à des tests internationaux – *PISA* – et aussi aux *Évaluations officielles* de quatrième année (équivalent du CM1) ; dans les deux cas, les élèves ont eu moins de difficultés dans la lecture et l'écriture du texte narratif. Ils avancent, donc, comme argument, que l'enseignement du portugais ne doit pas se réduire à la lecture de textes littéraires dans la mesure où savoir lire/écrire un texte littéraire ne constitue pas une garantie pour une bonne lecture/écriture d'autres textes.

C'est cette « vérité » que les défenseurs du « tout littérature » n'acceptent pas, ou, tout au moins, paraissent ne pas accepter lorsqu'ils déclarent que le texte littéraire développe au maximum toutes les virtualités de la langue « ordinaire », en même temps qu'elle réunit en elle différents types textuels ; on doit donc, partant de là, considérer les deux didactiques – celle de la langue et celle de la littérature – comme inséparables.

Le débat sur l'enseignement du texte littéraire ne semble pas devoir porter sur l'affirmation ou la contestation de sa supériorité sur les autres textes, mais plus sur sa nature propre, les raisons pour lesquelles il mérite d'être précisément approché, en général et en particulier au premier cycle de l'école, et les modalités didactiques de cette approche. Or, si une certaine forme de consensus existe, comme nous le verrons, sur la question des valeurs attribuées à la littérature en classe et celle des caractéristiques singulières de cette « forme de vie de la langue », il n'en va pas du tout de même sur la question des modalités didactiques.

3.2. « Connaître la langue, connaître la langue des poètes et connaître l'homme. »

Vitor Aguiar e Silva a écrit, en 1992, un texte pour justifier le projet éditorial *Symphonie du mot – Projet pour la didactique de la langue et de la littérature* (de la 7^e à la 12^e année) qui devait rester comme le texte de référence le plus important et le plus cité pour justifier la présence du texte littéraire dans le cours de Portugais à tous les niveaux de la scolarité : « Le lecteur trouve dans les textes littéraires et plus particulièrement dans les textes poétiques la réalisation la plus élevée, la plus riche et la plus parfaite des potentialités d'une langue : dans la plasticité des

mots, dans leur musique, dans le rythme des énoncés, dans la productivité lexicale, dans les subtilités et les complexités syntaxiques, dans le sortilège, dans la profondeur et les labyrinthes des signifiants. [...] Étant la plus belle et la plus haute réalisation du langage verbal, les textes littéraires sont pour cette raison la forme de connaissance de l'homme et de la vie la plus complexe, la plus raffinée et la plus subtile. Et elle a une place irremplaçable dans l'éducation des jeunes, depuis les valeurs de la culture grecque jusqu'à nos jours. Connaître la langue, connaître la langue des poètes et connaître l'homme. Et cette connaissance est l'objectif primordial de toute l'éducation. » (Artigas, 2000, p. 1225).

Ce sont ces caractéristiques intrinsèques du texte littéraire qui justifient, dans la perspective de ce théoricien de la littérature, qu'« à partir du premier cycle d'enseignement primaire et jusqu'à l'enseignement secondaire, le texte littéraire ne doit pas être considéré comme un espace pendulaire ou comme une aire périphériquement aristocratique de la discipline Portugais, comme une sorte de domaine seigneurial dissimulé dans les alentours de la grande ville de la langue, mais comme un noyau de la discipline Portugais, comme la plus grande place de cette ville, comme la manifestation par excellence de la mémoire, du fonctionnement et de la créativité de la langue portugaise » (Aguar e Silva, 1998-1999, p. 24).

Disons que c'est cette conception non déviationniste de la langue littéraire, cette compréhension que la langue littéraire n'est pas une fuite hors de la norme mais, qu'elle développe, au contraire, au maximum toutes les virtualités de la langue, qui a présidé à de nombreux arguments mobilisés en faveur de la présence de la littérature dans le cours de langue portugaise. Et si cette argumentation a eu beaucoup plus de force pour l'enseignement secondaire, cela n'empêche pas les auteurs/chercheurs de l'enseignement primaire d'adopter également ces mêmes raisons pour la défense d'une formation des enfants au travers d'une rationalité esthético-expressive dont la littérature est, naturellement, un aspect important.

Ainsi, même dans des publications où n'apparaît pas une référence explicite à un niveau déterminé d'enseignement, l'accent est mis sur la lecture de la littérature comme moyen pour les élèves de développer le domaine de la langue, mais pas uniquement. Aida Santos affirme, par exemple : « On n'étudie pas de « littérature » dans l'enseignement primaire ou secondaire – on étudie la langue ; dans cette langue, celle des textes en général, les textes littéraires sont à notre disposition ; et ils nous intéressent particulièrement par leur caractère formateur : non transparent, ne se limitant pas aux limites de la simple et courante communication, et en même temps rigoureux, proposant des défis, incitant au goût pour la lecture, important et enrichissant culturellement. » (2003, p. 155)

Dans la même ligne argumentative de combat contre le caractère réducteur des lectures, Aida Santos s'insurge contre l'utilisation du texte littéraire comme « prétexte pour des contenus abordés comme s'ils étaient eux-mêmes les finalités de l'apprentissage, alors que leur dimension instrumentale n'admet leur utilisation que comme moyens de développer les capacités de lecture, d'observation et de réflexion sur les possibilités structurelles de la langue, des textes, en promouvant leur domaine. » (2003, p. 155).

L'auteur ajoute que ce n'est pas seulement l'apprentissage linguistique et textuel qui doit conduire et orienter le travail avec la littérature à l'école, mais bien plus, des raisons d'ordre esthético-culturel, intellectuel et socio-affectif.

Ce qui apparaît dans les déclarations de cet auteur et d'autres, c'est la possibilité qui est donnée à l'enfant de développer de multiples capacités et d'acquérir de nombreuses connaissances, y compris celles de la langue écrite, grâce à la lecture littéraire.

Finalement, ce qui est sous-jacent dans ces discours, c'est que le texte littéraire ne peut pas être pensé autrement que comme « un espace de langage » et donc, comme un « réservoir de possibles », comme l'affirmait Roland Barthes.

L'idée que le développement intellectuel, social, affectif et culturel de l'enfant est facilité par les caractéristiques intrinsèques du texte littéraire, par l'absorption qu'il est seul capable de faire d'une variété et d'une diversité de textualités (qui font de lui un défi permanent par la structuration nouvelle dans laquelle chacun des textes littéraires se consomme), traverse ainsi de nombreux écrits d'académiciens qui se sont prononcés sur cette question (Custódio, 2003).

C'est d'ailleurs cette dimension novatrice des structures et des façons de dire le monde du texte de la littérature pour enfants qui génère de nombreuses questions liées essentiellement à la nécessaire complexification de la langue de ces textes. Quelle plus-value apporte-t-elle à l'enseignement de la langue ? N'est-il pas possible de développer de nombreuses compétences verbales à partir de textes simplifiés ?

Les réponses à ces questions ont souligné l'importance de la relation de l'enfant avec une *certaine* complexité linguistique et avec une *certaine* opacité sémantique qui renvoie, naturellement, à une vision singulière des récits qui s'éloignent ainsi du « lieu commun, en faisant disparaître les automatismes de la perception et en obligeant le lecteur à observer, avec un regard toujours vierge, les événements présentés » (Azevedo, 2003, p. 9).

Ainsi, nous comprenons facilement, dans la perspective de ces écrits, que le contact de l'enfant élève avec le texte littéraire ne lui permet pas seulement d'accéder à des usages linguistiques plus complexes et moins *infantiles*, mais qu'il lui donne aussi accès à d'autres mondes et, par là, à un capital culturel plus profond et plus riche.

Défendre la présence et le contact permanents avec les signes littéraires passe donc par le refus d'un enseignement utilitaire et simpliste, ce qui suppose plutôt d'institutionnaliser un enseignement qui cherche à donner à l'apprenti ce qu'il ne peut la plupart du temps pas trouver dans son environnement naturel, hors de l'école.

Au-delà de cette valeur linguistique et culturelle des textes de la littérature, en général, d'autres auteurs définissent plus spécifiquement le statut et la fonction du texte littéraire à l'école primaire, en soulignant surtout, dans l'interaction entre l'enfant et le texte, la prédominance de l'émergence chez l'élève d'une créativité et d'un imaginaire propices à l'élargissement des horizons, et à la communication avec l'Autre et avec lui-même. En d'autres termes : seule l'expressivité du texte littéraire lui permettra de remplir cette condition fondamentale de la formation d'un individu du monde actuel – le développement d'un sentiment esthétique, qui créera le désir de vouloir lire et, par conséquent, le plaisir de lire et le développement de la *littératie*.

Dans la même ligne de pensée qui défend que le rôle le plus important de la littérature est de permettre aux petits lecteurs de comprendre le monde qui nous entoure, et d'être capables de lui donner un sens, d'autres écrits précisent le rôle des contes enfantins et des images dans le développement psychologique de l'enfant.

C'est donc à partir de différents points de vue que la problématique de la lecture de la littérature à l'école a été valorisée dans des publications de caractère scientifique : du point de vue linguistico-discursif, culturel ou même psychologique. Dans cette dernière perspective, les contes fonctionnent comme des *objets transactionnels*, dans la mesure où ils remplacent l'objet réel en son absence. Ainsi que le notent de nombreux auteurs, « le conte va à la rencontre des peurs et des angoisses de l'enfant, de ses fantômes, et il lui parle, dans un langage qui leur est propre, du bien et du mal, de la vie et de la mort, non pas dans le but de l'effrayer, mais dans le but de lui souffler des solutions, sans jamais les lui imposer, en lui permettant de comprendre que, comme le héros, il est nécessaire, pour atteindre le bonheur, de rompre avec les espaces de tranquillité, de se lancer dans l'aventure du voyage ; il va découvrir qu'à chaque fois qu'il dépasse une nouvelle étape il acquiert sa propre identité, sa croissance physique, psychique et affective, en s'intégrant dans l'univers social auquel il accède, étant donné qu'il est accepté par les rôles qu'il a bien voulu jouer » (Santos, 2003, p. 123).

Mais poser les bases d'une première culture littéraire implique également le développement de « l'esprit critique ». C'est dans ce sens que Lino Moreira da Silva demande avec insistance une formation des lecteurs au travers de textes « qui abondent dans le sens de l'humanisme et de l'humanitarisme ». Il est clair qu'il est nécessaire d'activer des moyens concrets d'intervention didactique qui permettent l'émergence et le développement de valeurs et d'attitudes positives, ce qui signifie l'accès à des textes variés, de qualité, et à cet effet, l'auteur recommande que le professeur ne se limite pas au manuel, mais qu'il ait recours à la bibliothèque scolaire et/ou municipale.

On signale également que la fréquentation du récit historique (contes historiques, histoires, légendes historiques) dans le contexte pédagogique peut favoriser le développement intégré de compétences linguistiques et de connaissances historiques chez l'enfant de 5 à 11 ans. On note cependant, que l'exploitation de tels textes doit se faire avec soin et que la sélection des manuels doit répondre à des critères, étant entendu que les textes doivent être utilisés de façon critique et qu'ils doivent contenir un doute constructif sur la nature des histoires (Freitas e Solé, 2003).

Les auteurs assoient leurs arguments sur le fait que :

1. « les histoires peuvent agir comme des véhicules pour le vocabulaire historique –en introduisant des mots nouveaux et en offrant aux enfants un contexte pour des termes introduits dans d'autres activités, tels des travaux avec des sources historiques ».
2. Les histoires sont un véhicule pour introduire chez les enfants des idées qui peuvent être très difficiles ou très sensibles lorsqu'elles sont présentées dans un contexte plus formel » (Freitas e Solé, 2003, p. 55).

3.3. Faire des choses avec les mots littéraires et poétiques

Toutes les contributions s'appuient sur l'hypothèse irréductible que les lectures littéraires (histoires et poèmes) offrent à l'enfant des expériences intéressantes, productives et variées, à différents niveaux, et que, pour cela même, elles sont importantes pour qu'il « vive mieux ». Ainsi, outre le fait de signaler des critiques sur des livres enfantins, des programmes scolaires et même des manuels scolaires, ces textes de chercheurs sur la lecture littéraire dans l'enfance défendent l'idée qu'« aucun livre ne devrait être simplement pensé dans un but de lecture, pour le cas où la frivolité de son contenu n'ajouterait rien à la vie de chaque enfant » (Bragança dos Santos, 2002, p. 117). Les livres ne sont importants pour l'enfant que dans la mesure où ils lui font découvrir quelque chose à quoi il n'a pas eu accès, en stimulant une autre partie de son imagination, en développant, entre autres, les valeurs de sociabilité et de solidarité, en clarifiant ses émotions, en l'aidant à résoudre ses angoisses, en reconnaissant ses difficultés et en développant son langage et sa compréhension historique. Tous affirment, donc, l'importance pour l'enfant de faire des choses avec les mots littéraires et poétiques.

3.4. Sous le signe de la poésie

C'est d'ailleurs, sous le signe de la poésie qu'a eu lieu du 17 au 19 Mai 2001, à Vila Real, le *Premier congrès international de littérature enfantine – Pédagogies de l'imaginaire*, qui a reçu comme invité spécial George Jean. Cet auteur, bien connu au Portugal depuis les années soixante-dix, a exprimé là, une fois de plus, la nécessité pour l'enfant d'être très tôt en contact avec la poésie, en tant que forme de langage. Il appelle les éducateurs à enseigner aux enfants à « lire à voix haute » et à apprendre par cœur quelques poèmes. Dire, déclamer, prononcer à voix haute pour les autres fait en sorte que l'enfant perçoit les rythmes, la syntaxe rigoureuse ou déconstruite, les jeux phonétiques. De plus, ainsi qu'il l'affirme également, « il est sans doute prématuré (et souvent inutile) d'expliquer un poème à des enfants. Au contraire, il faut leur enseigner à bien le lire à voix haute » (2002, p. 29).

Formation sociale, formation linguistique, formation philosophique (interpellation constante) et émergence de l'imagination, voici, comme synthèse, la plus-value que les universitaires soulignent à propos de la lecture de la littérature à l'école primaire : les livres doivent être capables, d'un côté, d'aider l'enfant à comprendre la réalité sociale et psychologique qui l'entoure et, d'un autre côté, de l'aider à se couper de cette même réalité, grâce à la création de mondes. Cette création est rendue possible et mise en œuvre, précisément, par le jeu avec les mots.

Le rôle de l'écrit dans la formation du lecteur littéraire apparaît de façon très fugace et seuls quelques textes notent la nécessité pour l'enfant de vivre cette « écriture littéraire » pour mieux comprendre les mécanismes de la texture de la littérature (Pereira, 2003). Les histoires sont également plus présentes dans toute la réflexion et, en contrepartie, la poésie n'occupe qu'une petite place.

4. COMMENT LIRE LES TEXTES LITTÉRAIRES ?

4.1. Considérations générales

Il est normal que parmi les didacticiens qui traitent la question des textes littéraires pour les jeunes, nombreux soient ceux qui se préoccupent de la façon dont les discours doivent être abordés avec des sujets de cette tranche d'âge. En effet, outre le fait qu'ils argumentent sur les raisons et les causes d'une présence normale de la littérature dans la vie des enfants, ils se proposent de tracer des pistes et de commenter quelques stratégies susceptibles de se traduire par une motivation et, par conséquent, par une plus grande adhésion à la lecture.

Alors qu'un certain nombre d'articles présente des considérations plus générales sur la manière dont doivent être traités les textes littéraires en classe, en faisant appel au caractère indispensable des lectures par le bien qu'elles font et à un traitement adéquat, diversifié et sensé, d'autres sont plutôt favorables à un plus grand niveau de concrétisation et présentent des modes d'enseignement spécifiques, susceptibles de provoquer une rencontre productive entre l'enfant et le livre.

Dans le premier cas, les auteurs se préoccupent surtout de la qualité des œuvres et des conseils qui en découlent pour que l'on procède à une sélection rigoureuse de livres enfantins, adaptés aux différentes phases du développement de l'enfant. Cet appel en faveur d'une adéquation du livre à l'enfant est directement lié au sentiment que la littérature de jeunesse d'aujourd'hui au Portugal présente une image négative.

Leonor Riscado, par exemple, dénonce deux lieux communs qui, pour elle, renvoie à une définition erronée de ce que peut être une littérature pour la jeunesse :

1. la littérature enfantine est une littérature *light* ;
2. la littérature enfantine est un véhicule de transmission de connaissances et de savoirs. Elle écarte ainsi l'hypothèse selon laquelle, pour servir la cause des enfants, les textes littéraires doivent forcément avoir un caractère instrumental et/ou un caractère infantilisant, et, à l'inverse, elle affirme sans réserve que ces textes doivent être des objets artistiques où se combinent « l'imagination et le goût », ce qui ne signifie pas, comme elle le déclare, que l'on épargne aux enfants la perception de la réalité (sociale et culturelle) qui les entoure. Il s'agit donc de préparer les enfants, en accord avec leurs diverses capacités de compréhension, à affronter le monde et à s'y intégrer de plein droit et à faire en sorte qu'ils deviennent aptes à faire la distinction entre la qualité et son absence et qu'ils deviennent sensibles et dotés de bon goût.

À cette argumentation fondée sur le fait que tous les livres pour enfants ne sont pas capables de procurer le plaisir de lire et l'adhésion aux livres, s'ajoute, logiquement, l'argument selon lequel il est essentiel qu'existent des critères et des outils pour aider les professeurs à sélectionner les meilleurs (par exemple des critiques littéraires pour ce type d'œuvres). Ou alors, ajoute-t-on, en ce qui concerne la sélection de textes, le professeur « doit avoir un sens critique et choisir ce qui est le plus en accord avec lui-même et avec ses propres objectifs, qui passent

avant les objectifs généraux de l'enseignement et même avant les objectifs spécifiques à la matière » (Dacosta, 2002, p. 203).

Par delà la définition des différentes valeurs que le professeur de littérature pour enfants doit prendre en compte, allusion est également faite au rôle de la littérature enfantine dans le rite initiatique des mécanismes de la sémiologie littéraire. Ainsi, on insiste sur l'importance pour l'élève d'établir peu à peu un processus de familiarisation avec les conventions littéraires, « car ce n'est qu'ainsi qu'il se préparera petit à petit à une future lecture où il décodera les deux aspects les plus essentiels de l'éducation littéraire : la complexité interprétative de l'œuvre littéraire elle-même et les chemins d'accès aux implications profondes du texte » (Albuquerque, 2001, p. 153).

Se préoccuper de la familiarisation des enfants avec les livres peut conduire à attirer l'attention sur la nécessité pour le professeur de leur fournir, très tôt, de façon soutenue, l'établissement d'un pacte avec l'étrangeté. Ce n'est pas tant en imposant des œuvres qui traitent de l'univers des enfants que les professeurs réussissent à éveiller la passion pour la lecture et la littérature mais plutôt en recourant à des stratégies narratives créatrices qui « relient ce domaine à d'autres, comme visiter des musées, des librairies connues, réaliser de pièces de théâtre, visionner des films, etc » (Dacosta, 2002, p. 203). Mettre en évidence le caractère ludique du texte, ainsi que certains auteurs le font (Pessanha, 2002, p. 50), suppose de consacrer (beaucoup) du temps à la lecture, au partage des connaissances et des rêves entre les professeurs et les élèves, ainsi qu'à une lecture suivie soit par la verbalisation (donner son opinion, faire des commentaires), soit par l'adoption d'attitudes de représentation. De là la nécessité évoquée par un grand nombre de ne pas enseigner à proprement parler les textes aux enfants, mais de parler sur les textes, geste qui « peut être aussi important pour le développement des savoir-faire généralement indiqués comme littéraires que les capacités à lire et à écrire [...] De telles conversations peuvent avoir lieu fréquemment, non seulement au cours des échanges familiers quotidiens, des interactions avec des textes oraux et écrits en général, des activités de lecture et d'écriture, mais également dans un cadre privilégié, celui de l'introduction de l'enfant dans le monde de la littérature » (Magalhães, 2003, p. 114).

La formule pour conquérir les plus petits à la lecture paraît se trouver surtout dans le matériel créatif, original qui provoque la curiosité et la fantaisie. Si nous pouvons associer à cela sa capacité intrinsèque à développer des attitudes critiques et des valeurs déterminées, indispensables dans une société démocratique, alors pourra s'accomplir le grand dessein didactique de la lecture dans l'enseignement primaire : joindre le plaisir à la connaissance au travers de la littérature.

4.2. Modes d'enseignement spécifiques

Au-delà de ce qui est recensé dans les principes généraux énoncés, quelques auteurs se prononcent pour une spécification de procédés susceptibles d'instaurer une relation positive et productive entre l'enfant et les textes de la littérature enfantine, ou même de faire en sorte que les élèves soient, très tôt, de bons lecteurs.

Dans cette optique sont défendus des directions didactiques et des parcours d'enseignement qui vont au-delà du choix du référentiel idéal pour établir une relation efficace entre l'enfant et le livre, même si la sélection d'un genre déterminé d'œuvres n'est pas totalement indépendante du développement de la capacité à lire.

Ainsi est affirmée l'idée que les contes de fées et les récits traditionnels font partie des lectures à proposer dès le début de la scolarité, car le professeur peut offrir, grâce à eux et avec eux, le développement de la compréhension de l'écrit. Cette compétence verbale n'apparaît pas uniquement par le contact avec les bons livres, mais elle naît surtout des activités auxquelles sont soumis les élèves et qui, dans l'idée des auteurs (Trindade, 2000 ; Sequeira, 2002), doivent conduire les élèves à faire des interférences lexicales, à deviner des mots manquants dans un texte, à repérer l'organisation logique de l'information et à tirer des conclusions à partir de pistes que le texte contient.

Ainsi, avant d'insister sur la lecture littéraire à l'école, l'accent est mis sur l'engagement du professeur pour développer les compétences de lecture, grâce à des stratégies centrées sur les différentes phases du processus lecteur : avant, pendant et après la lecture.

Si choisir des textes littéraires pour créer des habitudes de lecture est donc important, il faut forcément y associer un enseignement orienté vers une création permanente d'actions didactiques qui conduisent l'enfant à apprendre la critique de l'information textuelle. Curieusement le développement d'une aptitude critique du texte littéraire n'est jamais soulignée en tant que telle. L'idée sous jacente chez ces auteurs est que ce qui compte n'est pas uniquement le contact avec des textes de qualité, mais la possibilité et la capacité du professeur à développer chez les élèves la compétence (cognitive) de lire... pas nécessairement de la littérature.

D'autres articles, centrés sur les potentialités de la littérature, soulignent que l'enfant doit être aidé par l'adulte pour découvrir le plaisir de la lecture des textes littéraires. Dans cette optique, la mise en scène, comme façon de lire le texte à partir d'un autre point de vue, est évoquée et acceptée comme stratégie permettant l'organisation de la personnalité de l'enfant. Le projet « Magie et fantaisie », présenté par Cristina Freire (2002), se base précisément sur l'adaptation de contes de fées pour le théâtre, avec comme argument que le théâtre, la littérature et d'autres formes d'art remplissent des fonctions thérapeutiques de réparation, de remplacement et de résolution de conflits internes, et de prévention des problèmes de santé physique et mentale.

En d'autres termes, nous sont présentées des stratégies qui produisent de véritables interactions entre l'enfant et le livre, dans le but d'éveiller son intérêt au travers d'activités ludiques et qui permettent un lien entre le texte et les autres domaines. Judite Zamith Cruz (2002 ; 2003) situe ses deux articles dans cette ligne « théorique » et décrit les innombrables activités menées à bien pour faire adhérer les enfants aux œuvres littéraires. Ses stratégies psychopédagogiques passent par le recours aux « jeux pour dire », aux « mots pour jouer », aux « textes à découvrir », dans une perspective de manipulation de mots et de livres où se re-racontent des récits et où l'écriture des enfants a sa place : des *jeux de langage* qui comportent plusieurs modules : jeux phonétiques et ludiques de lettres, de

mots et de phrases » ; « jeux d'intertextualité » ; « jeux à thèmes » et « jeux à thèmes narratifs ».

L'on parie, ainsi, sur la valorisation de la métaphore – et de l'image – comme support de lecture, ainsi que sur la mise en scène, la production textuelle et la conversation sur les textes. Les enfants doivent créer des opportunités d'interprétation active – même si le contexte d'interprétation n'est pas défini – en posant des questions sur les livres, en animant des « jeux de langage » et des « formes de récréation intellectuelle » qui permettent de combiner et de réorganiser des lettres, des mots et des phrases sur des modes créatifs, avec l'intention de développer l'auto - découverte et la connaissance [...], de surmonter les obstacles liés à la vie quotidienne et d'améliorer le self-contrôle, la confiance et la maestria » (Cruz, 2002, p. 300).

Cette idée que le professeur peut et doit être le médiateur privilégié dans la découverte de l'expressivité du langage des textes littéraires est aussi présente dans d'autres exercices proposés, en particulier ceux qui font appel à une lecture expressive et à des exercices de structuration de l'histoire par des mots clés, ou même de simulation de situations, de contextualisation, de résumé de phrases, de rejet/acceptation, de mise en perspective et de changement de narrateur et/ou de personnages, entre autres. À cette multiplicité d'exercices avec les élèves s'ajoute la pluralité de types et de genres textuels indiqués pour faire lire les enfants : les textes travaillés dans la salle de classe avec les élèves doivent être diversifiés le plus possible, et, donc, cela n'a aucun sens de les *sélectionner*. Ou bien cela a-t-il un sens ? Les textes donnés à lire doivent-ils répondre ou non à un canon de lectures ?

4.3. Les lectures plus prudentes et productives (le choix d'un canon de littérature pour enfants)

4.3.1. Pluralité des textes

La littérature portugaise pour l'enfance utilise, d'après J. A. Gomes (2000, p. 293) de multiples modes d'expression : poésie lyrique, texte dramatique, fable, conte de type réaliste ou fantastique, récit d'aventures (de type policier ou non), histoires de voyages dans le temps, fiction scientifique, récit sur fond historique, roman d'enfance ou d'adolescence. À son avis les textes recueillis et/ou adaptés de la tradition orale (poésies enfantines, romans traditionnels et contes populaires) ont toute leur importance. Une telle pluralité ne signifie cependant pas nécessairement qualité ni équilibre de tous les genres, car, comme l'on peut le constater, d'une part « le livre de qualité en termes littéraires *se dilue et disparaît quasiment* » (Riscado, 2002, p. 119) et, d'autre part le récit et le texte informatif dominant généralement, le théâtre et la poésie devenant rares.

En effet, comme nous l'avons déjà mis en évidence, la poésie et le théâtre occupent une place mineure, même dans la réflexion de type théorique : « les contes » sont les plus répertoriés. Des contes de fées, des contes merveilleux, des contes traditionnels sont unanimement reconnus comme bénéfiques pour le développement de l'enfant car, outre le fait de lui procurer des expériences intéressantes, variées et productives, ils favorisent le développement de mécanismes

psychologiques essentiels pour que l'enfant trouve un sens à la vie et atteigne un certain niveau de maturité psychologique. Les contes de fées et les contes traditionnels s'adaptent parfaitement, pour nombre de chercheurs, aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage de la compréhension du texte. De plus, notre héritage culturel s'y dépose et contribue ainsi à l'éducation morale et sociale des enfants.

Dans le domaine du récit, l'exemple d'Harry Potter apparaît comme paradigmatique, étant donné qu'il offre non seulement le pouvoir d'identification et de projection, mais également la frayeur, la peur de l'inconnu et la magie.

Bien que peu présente, la poésie est légitimée, essentiellement au travers de poèmes au caractère oral et populaire. Mais la poésie est également défendue par ceux qui écrivent de la littérature enfantine et qui se battent pour une écriture littéraire qui libère « les enfants de la prose de la vie ». Ainsi, Alvaro Magalhães, l'un des auteurs de littérature pour l'enfance les plus connus, et dont les livres ont été l'objet d'interprétations et d'analyses, procède justement, lorsqu'il « théorise » sur la (bonne) littérature, à une dualisation de ces œuvres : d'un côté la prose, c'est-à-dire « des textes de caractère rationnel et utilitaire qui ne suggèrent pas de transcendances ; de l'autre, la poésie, qui inclue non seulement les livres de poésie, mais aussi des œuvres en prose, qui valorisent la fonction magique et imaginaire de la littérature » (2002, p. 213). Dans cette optique, ce qui importe donc est de privilégier les textes où l'écrivain n'a pas déversé des données et des idées, mais où il s'emploie à travailler, de l'intérieur, le langage.

4.3.2. Un canon d'auteurs

Après tout ce que nous avons dit, on comprend que le besoin de définir ou non un canon d'auteurs de littérature pour le premier cycle de l'enseignement initial soit un sujet de discussion au Portugal. Généralement, le consensus s'établit autour de la difficulté à établir une liste unique. Comme le dit Cristina Serôdio (2002, p. 134) « les textes devront être proches de l'univers des enfants, mais ils devront également les libérer du confinement de leur expérience. Ils devront présenter un langage accessible, mais devront aussi s'appuyer sur des dimensions verbales familières et connues, en introduisant des mots inusités, des expressions mystérieuses ». Toutefois certains auteurs pensent qu'il faut courir le risque de définir un *corpus* littéraire obligatoire, étant donné que son absence a été responsable de la piètre qualité des lectures des enfants qui sont ainsi exclusivement à la merci « de la plus ou moins grande culture et ou du goût littéraire plus ou moins fin de leurs éducateurs et de leurs professeurs et, dans le cas du 1^{er} cycle, de la qualité des textes du manuel de langue portugaise choisi » (Serôdio, 2002, p. 135). C'est pour cela que la situation idéale serait le profil d'un professeur ayant une « éducation littéraire solide, connaissant ses élèves, convaincu de la valeur de la littérature dans l'apprentissage et de l'écriture, et possédant une capacité de recherche et d'actualisation » (p. 136).

Isabel Alçada rejette toute idée de liste officielle parce qu'à ses yeux l'obligation peut éloigner les élèves des œuvres prescrites aussi bien que de l'activité de lecture elle-même. Elle va plus loin en condamnant également une simple recommandation de lectures annexée au programme d'enseignement de Portugais, dans la mesure où les professeurs peuvent considérer cette liste comme obliga-

toire. Selon l'opinion générale, c'est au professeur qu'il incombe de faire un choix rigoureux des textes, en sélectionnant des œuvres présentant les plus grandes qualités littéraires, et en ayant toujours à l'esprit la spécificité des élèves.

Ceux, parmi les universitaires, qui sont actuellement formateurs de futurs professeurs, pourront peut-être exercer leur influence et développer chez leurs étudiants une prise de conscience de l'importance de toutes ces valeurs associées au texte littéraire à l'école primaire. Il est donc possible de croire qu'une « nouvelle » génération de professeurs est peut-être en train d'être formée, avec pour objectif de développer chez les élèves la lecture littéraire. Mais tant qu'une telle formation de cette sorte n'est pas généralisée et systématisée, la littérature continuera de se faire rare dans de nombreuses classes primaires. Nous ne pouvons donc pas passer sous silence les lacunes qui demeurent dans les programmes des cours de formation des professeurs du 1^{er} cycle, que ce soit, comme nous l'avons vu, dans la formulation de quelques programmes de littérature enfantine, ou dans la présence réduite de problématiques liées au domaine de la Littérature et de la théorie littéraire / poétique.

5. LES MANUELS ET LES TEXTES LITTÉRAIRES.

Il ne s'agit pas ici de présenter une étude sur la façon dont les manuels scolaires traitent le texte littéraire, mais de faire appel aux (rares) travaux de recherche qui se sont penchés sur les textes des manuels du 1^{er} cycle de l'enseignement initial et de rendre compte de leurs principales conclusions.

José Rafael Tormenta (1996), qui a analysé douze manuels scolaires, conclut ainsi : « À l'exception du second cycle, où règne un état d'esprit favorable à l'innovation, indubitablement développée après le 25 avril 1974, tous les autres niveaux d'enseignement semblent continuer à utiliser des pratiques pédagogiques conservatrices » (p. 51).

En réalité, ce conservatisme dans les pratiques a été souligné par tous les travaux qui se penchent sur les manuels du 1^{er} cycle de l'enseignement basique. Conservatisme, en effet, en ce qui concerne le déséquilibre dans la présence des genres littéraires que les manuels intègrent. Presque deux tiers des textes appartiennent au récit et plus de la moitié relèvent du récit littéraire. La suprématie du texte narratif, en soi, est peut-être une chose positive car comme le notent Duff et Maley (1991), ce type textuel a de multiples fonctionnalités, et peut être exploité dans trois directions : une première, linguistique, en raison des différents niveaux de langue et de styles qui s'entrecroisent dans de nombreux textes narratifs littéraires ; une seconde, qu'on pourrait dire méthodologique, car ce type de texte active le processus d'extrapolation, qui facilite l'interaction dans la salle de classe autour des interprétations. Le texte narratif, par ailleurs, suscite l'adhésion des élèves en suscitant des réactions affectives. Cependant, si nous nous penchons sur le fait que les textes reproduits sont trop courts (le tiers ou la moitié d'une page A4), ce qui conduit le petit lecteur à ne pas pouvoir savourer les contenus esthétiques de ce qu'on lui propose, nous dirons que la lecture à l'école primaire, bien que continuant à se faire sur de la littérature, a d'énormes répercussions dans la représentation de ce que sont un texte et son interprétation (Magalhães, 2003).

Maria Elisa Sousa (2000), qui a effectué un travail de recherche sur ce sujet, souligne précisément une tendance à la « simplification » constante, visible dans les suppressions mal indiquées, et des simplifications linguistiques. Ainsi, les textes narratifs littéraires des manuels portent, en général, la marque d'une simplicité thématique et linguistique qui les rend inintéressants, aseptisés et qui empêche les petits lecteurs de prendre des risques (Tauveron, 2002, p. 25), risques qui devraient être l'objet d'attention et d'étude à l'école. Comme l'affirme cet auteur, « la mission de l'école est une mission éducative, et la logique de la classe ne saurait se confondre avec celle de la bibliothèque, on doit choisir les livres aussi en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture. De ce point de vue, l'objet de l'enseignement, fondamentalement transcende la singularité de l'œuvre : il s'agit de construire des conduites de lecture réutilisables, hors du contexte dans lequel elles ont été construites » (Tauveron, 2002, p. 36).

Si l'on ajoute à ce simplisme des textes sous forme de « passages significatifs » le caractère réducteur des modalités de lecture proposées, la plupart du temps une lecture suivie de réponses à des questionnaires stéréotypés et qui ne conduit en aucune façon à une construction personnelle des sens des textes, nous aurons là un des aspects les plus notoires de ce conservatisme.

Mais la tendance conservatrice s'exprime encore dans la façon dont la poésie est donnée à lire aux plus petits dans les manuels. Dans une étude réalisée par Maria Conceição Costa (2001, p. 170), on peut lire : « Dans les manuels étudiés la poésie n'existe pas en tant que poésie. Excepté de rares exceptions, la poésie ne s'offre pas à l'enfant tranquillement et sereinement afin qu'il se laisse séduire par le plaisir de l'harmonie, de la mélodie et du rythme ». La poésie est elle aussi soumise à des questionnaires vides de sens, qui abandonnent rapidement le texte et ne participent en rien à son interprétation.

D'autres études ont également mis en évidence la prédominance d'auteurs du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle, entre autres : Guerra Junqueiro, Raul Brandão, Trindade Coelho, Júlio Dinis, Teófilo Braga, Augusto Gil, Afonso Lopes Vieira, Aquilino Ribeiro, Ferreira de Castro, Fernando Namora, Sebastião da Gama, Alves Redol, Antero de Figueiredo, Érico Veríssimo etc. ; un second groupe d'écrivains privilégiés intègre un bloc d'auteurs, que l'on retrouve constamment dans les manuels, et qui ont connu le succès dans les années cinquante-soixante, comme Irene Lisboa, Ester de Lemos, Alice Gomes, Adolfo Simões Mueller, Patrícia Joyce, Papiniano Carlos, José Mauro de Vasconcelos, Sofia de Mello Breyner. Avec une incidence bien moins grande, apparaissent finalement des auteurs actuels – et nous considérons uniquement comme actuels les auteurs postérieurs à l'explosion de la Littérature Enfantine et Juvénile portugaise des années soixante-dix ; dans ce groupe se trouvent António Mota, Alice Vieira, Manuel António Pina, Alexandre Honrado, António Torrado, Álvaro Magalhães.

Ce type de sélection d'auteurs, dans de nombreux manuels, nous conduit à quelques commentaires : si la valeur des auteurs sélectionnés dans le premier bloc (XIX^e et XX^e siècles) est indiscutable, on notera également que la sélection s'opère sur la base d'une notion un peu dépassée selon laquelle des auteurs, du XIX^e siècle et du début du XX^e en particulier, peuvent servir de modèles aux générations futures, principalement en raison de l'élaboration linguistique de

leur textes et de leur incontournable correction grammaticale. Cependant, si l'on tient compte du jeune âge du public auquel s'adresse le manuel, le critère n'est pas nécessairement le plus adéquat : le lexique, souvent suranné, utilisé par ces auteurs, est l'objet d'une traduction souvent traitée sans réelle fonctionnalité (pure approche érudite qui ne se transforme pas en un nécessaire enrichissement du vocabulaire).

L'insertion dans les manuels du second groupe d'écrivains mentionnés plus haut est encore plus problématique, car ils ne répondent pas aux critères d'excellence de modèles (sur le plan linguistique et stylistique) et ne sont pas non plus en adéquation avec l'âge du petit lecteur. Quels que soient leurs mérites, leurs textes sont liés à une époque que les jeunes enfants ressentent comme très lointaine et, conceptuellement, incompréhensible. Le vieillissement se marque dans la littérature de jeunesse plus nettement que dans la littérature tout court. Les auteurs appartenant au dernier bloc mentionné semblent en revanche répondre aux attentes.

Nous ne devons pas oublier que ce n'est qu'au cours de ces dernières années que nous avons acquis la certitude du goût littéraire des enfants ; il n'y a pas si longtemps, c'était les adultes qui achetaient les livres pour les enfants et qui décidaient que tels ouvrages étaient bons et adaptés aux enfants. Ce ne sont que dans les vingt, ou vingt cinq dernières années que les enfants portugais ont peu à peu marqué leur territoire de lectures, en faisant des choix individuels et en soulignant leurs préférences. Il est clair qu'insister sur ces écrivains actuels fait tomber le manuel dans une situation de perpétuelle caducité, car les œuvres littéraires sont, de nos jours, une réponse à des problématiques immédiates et à des procédés linguistiques évolutifs ; elles sont donc en constante transformation.

La réponse à ce problème passe, selon de nombreux chercheurs, par le rejet du manuel, et par la présence effective dans le cours de nombreux textes sélectionnés par la communauté de la classe. Cependant, d'après les éléments recueillis et malgré les nombreuses réflexions sur la gestion et l'organisation de l'enseignement, le « livre de textes » demeure, dans le premier cycle, comme dans d'autres niveaux de l'enseignement, le grand guide qui oriente les pratiques des professeurs.

6. LES PRATIQUES DÉCLARÉES PAR LES PROFESSEURS

6.1. Leur vision du texte littéraire

Avant de mentionner les caractéristiques du texte littéraire et la façon dont il est présent dans les salles de classes, il nous semble pertinent d'aborder la vision que les professeurs ont du texte littéraire et la manière dont ils le comprennent/ressentent. Nous avons regroupé les réponses des enseignants à la demande suivante : « Donnez votre définition du texte littéraire », en cherchant à lire les représentations sous-jacentes. Nous avons dégagé trois types de conceptions : une première conception, qui se fonde sur l'argument d'autorité (est littéraire tout texte écrit par un auteur reconnu par la critique et déjà intégré dans l'histoire culturelle) ; dans une deuxième conception, le texte littéraire relève de la fonction poétique du langage, il est le lieu où se manifeste la beauté, le vecteur de

valeurs et la source d'émotions ; dans une troisième conception, le texte littéraire n'est abordé qu'au travers de sa fonction de véhicule d'informations. Exception faite de cette dernière conception qui ne tient pas compte des caractéristiques spécifiques du texte littéraire, et lui assigne une simple finalité pratique, les deux autres conceptions manifestent une reconnaissance des intentions artistiques du texte littéraire. Implicitement, il nous semble que les enseignants des deux premiers groupes comprennent que le texte littéraire implique un usage esthétique du langage, qui se caractérise par la présence de ressources d'expression déterminées et qui part d'un présupposé de perception de sa littérarité.

Mais, si, en général, dans nos enquêtes, les professeurs comprennent et admettent la présence de la littérature à l'école, considèrent son appropriation dans la salle de classe comme positive, peu parmi les sondés, semblent avoir réfléchi à la façon de l'enseigner, c'est-à-dire à la façon de développer une bonne formation de futurs lecteurs littéraires.

6.2. La façon dont on leur a enseigné la littérature

L'absence de clarification dans les objectifs se manifeste au travers du regard critique que les professeurs portent sur la façon dont on leur a enseigné à lire les textes de littérature. Mis à part les dix-huit enseignants qui ne se sont pas prononcés sur le problème, un nombre significatif dit avoir/ne pas avoir aimé la manière dont le texte littéraire leur a été enseigné. Leurs justifications sont parfois surprenantes. Ceux qui ont apprécié la façon dont on leur a enseigné à lire les textes mettent en avant le fait qu'on a éveillé en eux leur goût pour la lecture, ou qu'on leur a enseigné à traiter le texte littéraire au travers d'activités telles que la lecture expressive, l'analyse des contenus, la représentation et la valorisation de stratégies telles que travaux de groupes, débats, lecture dialoguée et expression écrite ou orale. Seuls cinq des professeurs interrogés n'évaluent pas leur apprentissage passé au travers de pratiques pédagogiques directes, et évoquent les textes qu'ils ont gardés en mémoire.

De la même façon, les professeurs qui disent ne pas avoir aimé la façon dont on leur a enseigné la littérature évoquent la « lecture par obligation », ou mieux, la « lecture scolaire ». Ils critiquent la façon peu stimulante d'aborder les textes étudiés et le choix de textes peu adaptés (nous supposons à l'âge des élèves), peu discutés ou même peu exploités de diverses façons. Tous reproches que synthétise la remarque d'un des professeurs interrogés : « il y avait trop de formalisme et peu de créativité dans le traitement des textes ». Un autre note que « les textes de cette époque étaient d'une qualité littéraire moindre que celle d'aujourd'hui ».

Dans cette analyse critique des déclarations des professeurs, nous avons décidé de mettre de côté le fait que peu ont ressenti l'approche du texte littéraire comme un apprentissage en vue de devenir de futurs lecteurs de littérature. Nous allons donc, à partir de maintenant, accepter cette perspective réductrice de « scolarisation » du texte littéraire, en reprenant les réponses à cette autre question : « On considère actuellement que l'enseignement de la lecture littéraire doit donner la priorité à l'étude d'œuvres complètes au détriment d'extraits textuels. Quelle est votre opinion sur ce sujet ? ».

6.3. Extraits ou œuvres complètes ?

Si, peut-être en fonction de la façon dont est formulée la question, un nombre significatif de professeurs interrogés est d'accord pour donner la priorité à l'étude d'œuvres complètes, un nombre non négligeable (6) préfère les extraits, et un nombre encore plus substantiel (8) dit conjuguer les deux types d'exploitation, en l'adaptant surtout en fonction du niveau de scolarité. Cette dernière réserve nous paraît de la plus haute importance, car il est prouvé par diverses études sur ce sujet, que ce n'est qu'à partir du moment où les enfants aiment lire qu'ils profitent des textes variés inclus dans un manuel, par exemple. Ce n'est qu'alors qu'ils comprendront que tous ces extraits représentent un large éventail de choix, des séquences d'autres histoires qu'ils pourront suivre hors de la classe, à la bibliothèque, à la maison ou à la récréation, s'ils acquièrent le livre dont a été extrait le texte. L'étude d'extraits se justifie donc plus dans les tranches d'âges plus avancées, lorsque les élèves sont déjà des lecteurs potentiels de littérature.

En reprenant l'opinion des professeurs qui disent conjuguer les œuvres complètes et les extraits, il nous semble pertinent de conclure que ce groupe s'appuie sur le manuel adopté, et procède à la lecture d'une œuvre intégrale, en appliquant simplement le Programme de Portugais. Ainsi se justifierait la claire prédominance des œuvres courtes, des contes et des petits poèmes mentionnés à la réponse n° 10 du questionnaire aux professeurs : « Quelles œuvres intégrales avez-vous travaillé avec vos élèves l'an dernier ? ».

En commençant par systématiser, globalement, les données recueillies nous voyons que :

1. il n'y a pas de grande différence entre les œuvres sélectionnées l'an dernier et l'année précédente ;
2. il ne semble pas y avoir de différences significatives entre la liste des œuvres présentées pour chacune des deux années scolaires, bien qu'il y ait, en termes cognitifs, une grande distance entre des élèves de 7 ou de 10 ans. À notre avis, cette prétendue homogénéité vient du fait que les éditeurs et les libraires publient des indicateurs de lectures, et organisent les textes par niveaux, en présentant un premier niveau pour les enfants entre 7 et 10 ans, un deuxième niveau pour des lecteurs entre 10 et 13 ans, et, finalement, un troisième niveau pour un public ayant entre 13 et 15 ans.

Ainsi se justifie sans doute le fait qu'un texte adopté en 2^e année (nous ne nous référons pas à la 1^{re} année, étant donné qu'à ce niveau, les élèves ne savent pas encore lire et que l'on continue à privilégier à l'école l'utilisation des albums) puisse être relu en 3^e année et ensuite approfondi et exploité au cours de diverses activités plus développées en 4^e année⁶.

6.4. Préférence au narratif

Un autre commentaire général s'impose à nous en regardant la liste des œuvres travaillées par les professeurs en classe : la quasi exclusivité du texte narratif, au détriment du texte poétique et du texte dramatique. Bien que de

6. Ces trois années correspondent au CE1, CM1, CM2.

nombreux spécialistes de cette matière aient insisté sur le fait qu'il n'existe aucune justification réelle pour maintenir, pédagogiquement, le lieu commun selon lequel le récit est plus facile à comprendre et provoque une plus grande adhésion que les autres types de textes, les professeurs continuent, en termes pratiques, à favoriser, dans la classe, les contes et les romans. Dans le cas portugais, et en tenant compte du fait que nous sommes, en accord avec la tradition historique et culturelle, un pays de poètes qui compte, dans sa littérature, un très grand nombre de poètes de grande qualité artistique, il nous semble impensable que la scolarisation ne commence pas à préparer les enfants à savourer ce trésor littéraire.

Le nombre de professeurs qui signale parmi les activités privilégiées en classe les moments de mise en scène, alors qu'ils ignorent les bonnes productions théâtrales existantes, destinées à un public enfantin, nous semble également paradoxal. Ils se lancent même dans l'étude de quelques textes narratifs d'António Torrado, par exemple, dont la spécialité est, exactement, le théâtre pour enfants (ses pièces sont reconnues comme des chefs d'œuvre pour l'enfance).

6.5. Textes « confirmés »/textes contemporains

En jetant un coup d'œil à la liste des œuvres étudiées par les professeurs en classe, un autre commentaire s'impose à nous. Nous nous attacherons au jugement déjà cité d'un professeur : « la littérature étudiée était de moins bonne qualité qu'aujourd'hui ». Nous devons au moins insister sur le fait que la bonne production littéraire est, de nos jours, beaucoup plus importante que ce qu'elle a été pendant la première partie du ^{xx}e siècle. Pour être plus précis, nous devons signaler que la littérature enfantine et juvénile portugaise produite à partir des années quatre-vingt est d'excellente qualité, et qu'elle permet un vaste choix, tant sur le plan du contenu que sur le plan formel ; il est alors un peu surprenant que les professeurs préfèrent étudier spécialement des œuvres de la fin des années cinquante ou soixante ; même s'ils ont écrit des œuvres marquantes pour les enfants, des auteurs comme Sofia de Mello Breyner, Papiniano Carlos, Maria Rosa Colaço, Matilde Rosa Araújo, Ester de Lemos, Sidónio Muralha, Isabel Mendonça Soares, Alves Redol, datent aujourd'hui et véhiculent un message un peu ressenti comme historique. Ceci, sans parler des références faites dans l'enquête à des œuvres de Cecília Meireles et Fernando Pessoa, écrivains de la première moitié du ^{xx}e siècle !

Si nous comprenons que le choix d'approcher en classe un texte s'appuie sur une évaluation préalable de qualité, élaborée par des critiques et des théoriciens littéraires, il nous semble qu'une marge historique de cinquante ans est excessive lorsqu'il s'agit de littérature de jeunesse. Le petit public lecteur a besoin de problématiques actuelles, d'un langage support courant et surtout de quelqu'un qui réponde aux problèmes immédiats de son quotidien. Pour cette raison, nous justifions la présence d'œuvres des années quatre-vingt, œuvres d'Álvaro Vieira, d'António Mota, d'António Torrado, de Luísa Ducla Soares, de Álvaro Magalhães, de José Jorge Letria. Tous ces auteurs constamment mentionnés par les professeurs ont reçu l'aval de la critique spécialisée, ils sont déjà consacrés et sont devenus des « classiques », avec près de vingt-cinq ans de production ; l'étude de leurs œuvres en classe garantit le niveau artistique du texte, ainsi que la représentativité d'une œuvre littéraire marquante. Mais ce qui est certain dans

les enquêtes, c'est que les professeurs signalent, surtout, des œuvres d'écrivains des années cinquante/soixante, et surtout des textes narratifs. Serait-il possible qu'ils étudient, inconsciemment, avec leurs élèves les textes qu'eux-mêmes ont le plus aimés dans leur enfance ?

6.6. Types et modèles

Si nous laissons cette question en suspens, car elle est de l'ordre de la spéculation, nous reprenons maintenant la liste des textes étudiés en classe et mis en annexe, et nous allons les regrouper par types et modèles, étant donné que les professeurs semblent privilégier deux grands blocs littéraires : un premier constitué par des contes merveilleux et l'autre par des œuvres narratives de littérature enfantine.

6.6.1. Contes merveilleux

En commençant par les contes merveilleux, nous voyons que ce modèle peut se subdiviser en deux sous modèles :

1. les textes originaux de Perrault, Grimm et Andersen ;
2. des adaptations d'écrivains actuels, comme cela se passe avec des versions libres d'Alice Vieira, par exemple. Les textes originaux cités sont profondément liés à la littérature traditionnelle, qui a également sa place dans la salle de classe (*Les trois fileuses*, *La belle Mauresque*, etc.). Ces contes plus anciens, documents de la culture populaire, conservent une structure organisationnelle difficile pour les enfants, tel que le recours à des constructions de phrases et à un lexique sortis de l'usage et qui exige clairement un degré d'attention et même de décodification textuelle que le petit lecteur ne pourra faire qu'avec l'aide de l'adulte. Ce sont donc des textes qui présupposent la présence d'un adulte/mentor, qui dialoguera avec l'enfant, en lui fournissant les informations essentielles à la compréhension du message.

Les contes adaptés par les écrivains contemporains sont plus proches du vécu des enfants d'aujourd'hui, car ils présentent un ton familier et ils insèrent des explications sur certains comportements socio-culturels qui pourraient sembler anormaux ou déplacés dans la société actuelle. C'est ce qui se passe avec, par exemple, *L'Histoire du petit lapin blanc*, d'Alice Vieira, ou avec *Il pleuvait de l'or dans la forêt* d'Alexandre Parafita, les préférés des enfants.

Ces deux sous-modèles de contes, séparés dans le temps mais pas par la structure, appartiennent tous les deux aux contes merveilleux, parmi lesquels les professeurs semblent privilégier deux formes : les contes de fées et les fables. Pour ce qui est des contes de fées (*Jean Pied de Haricot*, et *Ruban, Peigne, Miroir*, par exemple), ce sont des textes narratifs avec une structure interne fixe, qui présentent un héros effectuant un apprentissage intérieur, qui font appel à un imaginaire intervenant comme une aide magique chaque fois que le protagoniste en a besoin ; en ce qui concerne les fables (*Les Trois Petits Cochons* ou *La Cigale et la Fourmi*, par exemple), elles introduisent des personnages principaux, en général des animaux, qui servent d'allégories pour les comportements humains.

6.6.2. Œuvres de littérature enfantine

Dans les enquêtes recueillies, le second bloc d'œuvres littéraires mentionnées par les professeurs est constitué par des œuvres de littérature enfantine. En effet, nous considérons comme faisant partie de cette matrice toutes les œuvres intentionnellement adressées à l'enfance. Pendant des siècles, la littérature enfantine fut réellement formée par un ensemble de textes « volés », à la littérature pour adultes puis adaptés - thématiquement et formellement - à un public jeune. Ainsi en fut-il de quelques poèmes de Fernando Pessoa, de poèmes de Cecília Meireles, ou du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, qui ne furent pas pensés par leurs auteurs respectifs comme de la littérature de jeunesse. Dans certains cas, ces créateurs de « grande » littérature assument ces textes comme une exception dans leur œuvre, en leur attribuant un lecteur/enfant en particulier. Ce fut le cas avec Cecília Meireles, qui écrivit plusieurs textes très populaires dans notre système scolaire, dans le but avoué de divertir ses propres enfants, mais qui ne s'est jamais reconnue comme auteur de littérature enfantine.

À l'intérieur de ce second bloc, littérature pour l'enfance, nous pouvons répartir les œuvres répertoriées par les professeurs en deux grands sous modèles : un constitué par des auteurs d'œuvres uniques, en commençant par Matilde Rosa Araújo, figure tutélaire de notre littérature enfantine, et en passant par Alice Vieira et différents créateurs de textes pour les enfants d'aujourd'hui. Tous ces auteurs ont un point commun : ils font quelques concessions linguistico formelles à un public qui révèlent ses limites du fait de son jeune âge, mais ils proposent, malgré cela, un éventail thématique très vaste, peu systématique, et ont simplement pour orientation générale de traiter les problèmes qui perturbent les enfants portugais.

Le second sous-modèle est en rapport avec la forte production du roman en série, qui fait appel à un personnage de groupe qui unifie toutes les aventures et qui se répète dans chacun des volumes, en accord avec la structure organisationnelle mise en place par Enid Blyton. En effet, dans les réponses des professeurs sur la sélection des textes littéraires, nombreuses sont les mentions faites à la collection « Une Aventure » d'Isabel Alçada et Ana Maria Magalhães, qui a donné naissance à un roman en série à grand succès chez les enfants, à partir des années quatre-vingt. Les ventes sans précédent de ces romans ont créé une mode, qui a mené à l'apparition d'autres collections à la structure similaire, mais qui avaient la prétention de corriger quelques faiblesses apparentes de « Une Aventure ». Certaines de ces imitations ont un lien avec des modèles culturels anglais, nés avec E. Blyton, comme par exemple la présence d'un chien/personnage faisant partie intégrante de la famille, une séparation très claire entre le monde des adultes et celui des enfants, un vécu d'internats et par là, l'intervention des parents uniquement lors des vacances scolaires.

Il est pourtant un peu surprenant que les professeurs persistent à étudier en classe « Une Aventure », en ignorant *Le Club des Clés*, *Le Triangle J*, *La Bande des Quatre*, pour n'en citer que certains, dans lesquels la relation adulte/enfant a été modifiée, en accordant plus d'importance au contexte familial, en transformant divers adultes en complices, ou tout au moins, en confidents des aventures enfantines. En outre, la participation des animaux qui, dans la série pionnière « Le Club des Cinq », fonctionnaient un peu comme des protecteurs et des gardiens, a été peu à peu réduite, et l'on a donné une note d'insolite, et de documentaire à

l'exploration de mystères. La collection « Une Aventure », qui en est à son 46^e volume, a d'ailleurs elle-même été obligée de procéder à certaines rénovations et a progressivement introduit les caractéristiques que nous venons de citer. Il se trouve que les volumes répertoriés par les professeurs comme lus dans la classe sont les ouvrages initiaux dans lesquels certaines faiblesses de la collection n'avaient pas encore été corrigées.

Revenons maintenant au premier sous-modèle de la littérature enfantine et aux auteurs et œuvres individualisées. Les enseignants accordent une faveur particulière à Sofia de Mello Breyner, en mentionnant surtout *La Fée Oriane*, *La Petite Fille de la Mer*, *Le Garçon de Bronze*, *La Forêt*, *Le Chevalier du Danemark*. Si les trois dernières œuvres semblent très difficiles pour un public lecteur du 1^{er} cycle, les deux premières demeurent, depuis des années, les favorites des professeurs, et sont recommandées pour chacune des quatre années du cycle dans les indications de lecture ainsi que sur les listes de lectures du ministère de l'éducation.

Une rapide présentation de *La Fée Oriane* et de *La Petite Fille de la Mer* nous en dit un peu plus sur les raisons de la préférence des professeurs et des élèves : *La Fée Oriane* est un conte enfantin qui fait appel au monde fantastique des contes de fées, et qui réussit à recréer le charme qu'ils exercent sur le lecteur, en même temps qu'ils montrent le chemin du Bien et les pièges du Mal. Ainsi, après avoir séparé les bonnes fées des mauvaises fées, l'œuvre nous présente Oriane, une bonne fée, qui aime aider les autres et faire le bien. Grâce à ces qualités, elle reçoit de la reine des fées la charge de garder la forêt, ce qu'elle promet de faire sans hésiter. Lorsqu'elle sent que les plus nécessaires ont besoin d'aide, quelle qu'elle soit, elle utilise sa baguette magique pour résoudre les problèmes, même les plus compliqués. Et, par son comportement, elle s'attire l'amitié et l'admiration de tous les êtres de la forêt... Mais, un beau jour, elle se laisse emporter par la vanité causée par les éloges de ceux qui l'entourent, et elle délaisse ses obligations : elle abandonne alors ses amis et ceux qui ont besoin d'elle, brisant ainsi la promesse faite à la reine et son engagement pour le bien être des autres. En châtiment, la reine des fées lui retire ses ailes et Oriane doit faire un voyage pour réfléchir à ses erreurs et se racheter. L'histoire finit bien, et véhicule une morale, faite de bons principes, et qui montre l'importance pour le bien de triompher.

Ce rapide résumé sert à justifier les préférences pédagogiques des professeurs ainsi que la sympathie ressentie par les petits élèves envers ce texte : un conte merveilleux recréé, dans lequel ne manquent ni une fée ni une leçon morale, ni l'avertissement au petit lecteur sur les conséquences d'un mauvais comportement. Ce même appel à une tradition culturelle se trouve également présente dans une autre œuvre recommandée de Sofia Mello Breyner : *La Petite Fille de la Mer*. Nous nous trouvons de nouveau devant une histoire d'enchantement, qui traite du thème de l'amour et de la nostalgie. Tout se passe autour d'un petit garçon qui vit dans une maisonnette blanche, construite sur les dunes de la plage et qui, un beau jour, rencontre la petite fille de la mer ; à partir de ce jour, il n'arrive plus à vivre sans elle. Les deux mondes, représentés par ces deux personnages – la terre et la mer – apparaissent dans le texte en parfaite complémentarité et ne doivent pas se séparer. Ce texte, au parfum de marée, qui nous transporte vers les plages de notre enfance, réussit à transmettre un message profond grâce à un langage poétique où le fantastique s'accroche aux mots eux-mêmes, en même temps qu'il

fait une incursion dans la vocation maritime du Portugal et dans les nombreux textes où elle est évoquée.

Comme nous le voyons, lorsqu'ils se prononcent sur les textes littéraires et leur traitement, les professeurs manifestent surtout leur souci de parler du type de texte à faire lire à l'enfant et non pas tant les façons privilégiées d'aborder le texte littéraire – comme si leur principale préoccupation était la qualité (et même la quantité) des œuvres données à lire et non pas les façons d'apprendre à lire la littérature.

Nous n'avons pas manqué de trouver dans le panorama portugais quelques projets dont la ligne directrice cherche à dessiner, sans ambiguïté, une alternative. Bien que nous ayons mis en lumière deux de ces projets, par leur plus grande visibilité sociale, cela ne signifie en rien que d'autres cas exemplaires n'existent pas.

7. PROJETS NOVATEURS

7.1. Le projet *Littérature et littéracie*

Il y a longtemps que la recherche a démontré que la réussite scolaire dépend essentiellement des compétences en lecture et en écriture. La littérature joue un rôle essentiel dans l'acquisition de stratégies de lecture. De plus, elle occupe une place centrale dans l'enseignement de la langue maternelle et elle constitue la base de la capacité à lire et à écrire. Il est donc important de créer des liens affectifs entre l'enfant et le livre. Ce besoin devient encore plus pressant dans les milieux sociaux plus défavorisés, où le taux d'échec et d'abandon scolaire et l'absence d'habitudes de lecture sont plus élevés. La résistance à l'écriture et à la lecture peut avoir plusieurs causes, entre autres les pratiques scolaires qui associent souvent la lecture et la littérature à l'aride exercice scolaire, en ignorant sa fonction ludique ainsi que les centres d'intérêt et les goûts des élèves. Parallèlement à cela, les manuels scolaires peuvent constituer un élément démotivant pour l'apprentissage de la lecture, car nombre de textes inclus dans ces manuels fonctionnent comme de simples prétextes pour enseigner la technique du déchiffrement ou le fonctionnement de la langue. Le fait que les parents ou d'autres adultes proches de l'enfant soient étrangers aux habitudes de lecture peut influencer négativement le comportement de l'enfant dans ce domaine, en particulier dans sa relation avec le livre. En effet, l'enfant a besoin de quelqu'un qui l'aide à confirmer ses hypothèses relatives à ce qu'il voit écrit. Le contact précoce avec le texte littéraire stimule l'acquisition d'habitudes de lecture et favorise l'apprentissage de l'écrit, facteur déterminant de la réussite scolaire et du niveau de compétence littéraire.

C'est sur ces considérations que s'est fondée la création du projet *Littérature et littéracie*, coordonné par Conceição Rolo, qui, après avoir été mis tout d'abord en pratique dans un jardin d'enfants, dans trois écoles du 1^{er} cycle et dans une école du 2^e cycle, à Lisbonne, a rapidement dépassé la dimension locale, en s'étendant à d'autres secteurs. Dans ce projet, chaque école ou jardin d'enfant reçoit un ensemble de livres rigoureusement sélectionnés en fonction de la qualité des textes et des illustrations, et qui doit circuler en permanence entre les salles de classe. Chaque enfant choisit un livre, il l'emmène chez lui, le lit et le commente. Pour cette dernière activité, des fiches de lecture ont été créées (« fiches d'opi-

nion »), sur lesquelles l'enfant indique le type de livre qu'il a lu (poésie, science, contes merveilleux, bandes dessinées, aventure, contes traditionnels) et donne son opinion sur le livre. Enfin, l'enfant peut faire une illustration, une phrase ou un texte sur ce qu'il a lu. De plus les écoles participantes autorisent les enfants à traduire les textes lus dans d'autres langages : plastique, dramatique et musical. Un facteur intéressant est la participation des parents, des membres de la famille et des adultes proches des enfants les plus jeunes, dans l'accompagnement de la lecture à la maison, ce qui peut contribuer à créer chez l'enfant la motivation pour la lecture et la relation affective avec le livre.

Selon le *memorandum* du projet *Littérature et littéracie*, il s'agit d'« un projet de prévention de l'échec scolaire et de l'exclusion grâce à la promotion de la lecture et de l'écriture – racine de la culture scolaire – par le recours à la littérature pour enfants ». En d'autres termes, le projet privilégie le rôle de la littérature dans l'acquisition précoce d'habitudes de lecture. Il a donc une incidence particulière sur les enfants qui n'ont pas ces habitudes. Pour corriger cette situation, le contact précoce avec le livre, la création d'environnements favorables et stimulants pour la lecture et l'écriture et la valorisation de l'émotion dans le processus de l'apprentissage sont essentiels. D'après Maria da Conceição Rolo, « ce projet se base sur les études menées sur l'activité ludique qui traitent la littérature comme un jeu auquel l'enfant s'adonne, en recréant les textes avec ses pairs, soit à l'aide d'objets évocateurs d'univers textuels, soit au travers du langage plastique, dramatique ou musical. » (2001, p. 75) De plus, ce projet a pour objectif de créer des liens affectifs entre l'enfant et le livre, en privilégiant la fonction de médiateur de l'adulte et en accordant un rôle important à la littérature de tradition orale (poésie et récit) dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Tout éducateur d'enfants ou tout professeur de l'enseignement initial peut adhérer au projet, et contribuer ainsi à son développement et à un élargissement graduel vers un plus grand nombre d'écoles et de jardins d'enfants. Les éducateurs et les professeurs mettent en pratique le plan d'action du projet, et assument la coordination locale. Leurs fonctions principales sont l'animation de la lecture, en organisant dans la salle de classe un espace où ont lieu l'exposé et la lecture de livres, en lisant des textes et en racontant des histoires aux enfants, en organisant le prêt pour la maison, en motivant l'enfant pour qu'il exprime des opinions et des sentiments sur les textes lus et qu'il les traduise dans d'autres langages, en encourageant les adultes proches de l'enfant à participer à la lecture familiale, etc. Une autre fonction des éducateurs et des professeurs est la création d'infrastructures qui permettent d'élargir la portée du projet à d'autres institutions (autres écoles, bibliothèques municipales...) et de rentabiliser les moyens.

Pour terminer, nous pouvons affirmer que *Littérature et littéracie* est un projet qui permet d'aborder et de traiter le texte littéraire de façon créative et originale, en privilégiant les centres d'intérêts et les goûts des enfants et en rapprochant la famille de l'école. Les résultats sont assez positifs, car, outre le fait de promouvoir la relation affective avec le livre et l'acquisition d'habitudes de lecture, le projet contribue au développement des capacités d'intériorisation et de concentration, si essentielles dans la lecture comme dans l'écriture. Parallèlement à cela, il est intéressant de constater que ce projet a aidé à éveiller le goût pour la lecture chez les enfants mais aussi chez les adultes, qui ont accepté le défi de les accompagner sur le chemin de la littérature.

Malgré une évaluation très positive, le projet a cessé d'être financé cette année. De l'avis de la coordonnatrice, cela compromet d'une part son développement et d'autre part sa poursuite dans quelques écoles de la zone du Grand Lisbonne, région où le projet « Littérature et compétence littéraire » a été implanté.

7.2. Le projet *Histoire du Jour*

Le projet *Histoire du Jour* offre tous les jours une nouvelle histoire aux enfants. Pendant 366 jours (jusqu'en octobre 2004), on peut lire, et même écouter, sur le site www.historiadodia.pt, une nouvelle histoire d'António Torrado, accompagnée d'une illustration de Cristina Malaquias. Le but principal de ce projet novateur est de motiver les plus petits, en particulier les élèves du 1^{er} cycle, en vue de l'acquisition d'habitudes de lecture, en leur montrant que la lecture peut être associée au plaisir.

Sous la responsabilité de l'Association des professionnels de l'éducation de l'Alentejo nord (APENA), cette initiative est partie de l'idée, née trois ans auparavant, de créer un « site de référence de la langue portugaise », expression de Francisco Pacheco, président de l'APENA, qui croit que ce projet peut fonctionner comme un moyen de compenser le manque de temps consacré en classe à la lecture faite par le professeur sans contraintes pédagogiques, et le manque de disponibilité des familles, en général, pour se consacrer à cette lecture.

Sur ce site, outre qu'il peut lire l'histoire autant de fois qu'il veut, l'enfant peut l'imprimer et garder la copie de ce qu'il a lu. Pouvoir imprimer les histoires permet aussi aux professeurs de les emmener dans la classe.

Le site offre de nombreux services, tels que l'accès aux histoires précédentes, grâce aux « Archives », l'envoi de messages (avec d'éventuelles suggestions et opinions), le « Chat » (où peuvent s'échanger des informations sur les histoires ou sur d'autres sujets), le « Top 10 » (où l'on vote pour les histoires et où l'on choisit les 10 meilleures), le « Glossaire » (qui offre aux plus jeunes les synonymes des mots les moins connus), le « Qui sommes-nous » (qui présente toute l'équipe responsable du projet), et enfin, l'histoire en version anglaise.

António Torrado, écrivain portugais auteur d'un grand nombre de livres publiés, en majorité d'histoires enfantines, a déclaré que son intention était de publier les 366 histoires en livre. Cependant, vu le grand nombre de textes, qui aurait rendu le livre très volumineux et très cher, il a eu l'idée d'utiliser un autre support pour diffuser ses histoires. Pour cet écrivain, « il est urgent de repenser la façon dont nous racontons des histoires aux enfants. Nous devons être conscients que nous sommes en train de former de nouveaux lecteurs. »

Il ajoute que ces « nouvelles manières d'apporter les histoires aux plus petits peuvent aider à retrouver la convivialité qui était auparavant nouée par la simple nudité de la voix des conteurs », et il défend l'idée qu'elles peuvent contribuer à faire « de la lecture un plaisir pour les enfants », plaisir qui est « de plus en plus assassiné par les manuels scolaires, qui tendent à couper des extraits d'histoires pour poser des questions du type « Qui est le personnage principal ? » ou « Comment s'appelle-t-il ? », comme s'il n'y avait rien au-delà, comme si « lire était un devoir ».

Il est également possible de lire l'*Histoire du Jour* dans le supplément du *Magazine des Nouvelles, Terre du Jamais*, publié conjointement par le *Diário de Notícias*, le *Jornal de Notícias* et le *Diário de Notícias* de Madère. Outre Internet et la presse, la Radio Diffusion Portugaise et la première chaîne (Antenne 1) diffusent la lecture de l'*Histoire du Jour*.

Bien que les responsables du projet constatent qu'il est reçu de façon positive par de nombreuses écoles du 1^{er} cycle, aucune évaluation n'a été faite sur son impact et plus particulièrement sur la façon dont sont accueillies les histoires et les suggestions de travail.

8. CONCLUSIONS

La voie plus descriptive que nous avons suivie ne nous permet pas de conclusions définitives, elle demande plutôt des précautions dans la définition du portrait. Cependant, cela ne nous empêche pas de mettre en évidence les traits les plus marquants de la configuration du texte littéraire à l'école primaire. Nous n'avons cependant pas la prétention de fournir un portrait complet, mais un portrait dont nous avons choisi l'angle d'étude, et qui, pour cela, n'étudie que certains aspects d'un problème qui, bien évidemment, en compte d'autres. La conclusion que nous pouvons tirer du portrait que nous avons fait de la lecture littéraire à l'école « primaire » au Portugal, c'est avant tout que nous vivons, en ce moment, une période d'intense questionnement sur cette discipline. D'autre part, il est évident que le passage à la mise en pratique didactique de toutes ces réflexions a mal commencé, malgré l'existence de « niches d'excellence » où l'on essaie de lutter contre le courant d'une tradition qui, bien qu'elle défende la présence du texte littéraire à l'école pour les plus jeunes, ne le fait pas toujours pour de bonnes raisons. En d'autres termes : ce qui paraît évident, après cette incursion dans le domaine de l'enseignement du texte littéraire à l'école est que s'il existe de fait aujourd'hui une conscience critique réelle sur l'importance de la présence et du contact avec la littérature par les plus jeunes, il n'existe pas de réflexion approfondie sur les procédés et les méthodes pour enseigner à lire les textes littéraires. L'appel des « chercheurs » en faveur d'une lecture de la littérature à l'école apparaît plus marqué par une définition de ce qu'est la bonne littérature et par les effets que cette présence à l'école peut produire. Les chercheurs s'intéressent ainsi plus aux avantages que ce contact précoce avec la littérature peut apporter à la formation linguistique, sociale et culturelle de l'élève, qu'aux manières de procéder pour l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire.

À aucun moment, en effet, on ne discute des problèmes/obstacles que la lecture de la littérature pose aux élèves et du travail didactique à accomplir pour surmonter ces difficultés. On insiste *simplement* sur la définition des avantages de la lecture littéraire et sur la tentative pour définir les « meilleurs textes ». Cette réalité reflète, dès lors, la rareté des recherches menées dans notre milieu dans le domaine spécifique de la formation du lecteur de littérature pour enfants et le faible investissement dans la définition de modalités et d'expériences capables de faire émerger chez les élèves des conduites interprétatives. De même, comme nous l'avons souligné, les professionnels de terrain se posent peu de questions sur leurs façons d'enseigner le texte littéraire, mais se complaisent plutôt dans

des explications sur les œuvres qu'ils choisissent pour leurs élèves. Nous avons l'impression que là réside toute la vérité et toute la différence, alors que, finalement, le problème de la formation du lecteur ne se situe pas (uniquement) dans les textes eux-mêmes, mais dans les façons de les proposer à la lecture et dans les motivations mises en œuvre pour les faire lire. Comme nous le savons, le grand défi continue toujours à être celui de la formation d'un *lecteur authentique* et il ne suffit pas d'avancer et de développer des arguments sur la validité et l'importance du texte littéraire, alors que diverses études au Portugal ont montré que la simple présence de la littérature à l'école n'a pas permis de conduire à des pratiques de lecture littéraire. Quelques recherches (Viana et Léal, 2002) sur les questions des manuels scolaires mettent en évidence l'effet pervers de la lecture du texte littéraire, qui oblige les élèves à répéter des mots du texte au lieu de les leur faire évoquer avec leurs propres mots.

Des programmes, des manuels et des pratiques se conjuguent, donc, pour consolider une conception réductrice du texte littéraire, ce qui explique qu'il soit le plus souvent transformé dans la salle de classe en texte informatif, en texte formatif, en prétexte pour des exercices de métalangage et autres routines. De plus, l'écriture et les écrits sont extrêmement marginalisés dans ce processus d'appropriation du texte littéraire, étant donné que les produits émergents les plus courants sont des productions scolaires réduites au stéréotype de la rédaction ou de travaux écrits sur les auteurs des œuvres ou sur le contexte historique.

Les projets novateurs que nous avons mis en relief se démarquent certes par leur volonté de motiver à la lecture – ce qui est déjà beaucoup – mais ils ne développent pas une authentique réflexion sur la didactique de la lecture et de l'écriture littéraire et, en ce sens, ils ne définissent pas encore les conditions d'une lecture littéraire de la littérature à l'école. Dans cet esprit, il nous semble que les documents qui vont être publiés prochainement par la Fondation Gulbenkian et qui rendent compte des bases et de l'action pratique du projet *Littera* (projet pour l'amélioration de l'enseignement du portugais) pourront devenir un référentiel important en ce qu'ils défendent et pratiquent d'équilibre entre l'étude nécessaire de la diversité des textes et l'indispensable apprentissage de la lecture littéraire. En ce qui concerne les *Récits intégraux*, ils assument la rupture avec une tendance dominante, empiriquement vérifiable, où « on lit pour apprendre à décoder des messages, pour identifier les genres narratifs de manière isolée, coupée du contexte, sans leur donner un sens dans une logique d'appropriation des textes ».

Ces documents proposent comme alternative des objectifs de lecture qui se structurent autour d'axes fondamentaux, telle que l'appropriation intellectuelle et affective des œuvres lues et la formation culturelle, sans cesser de répondre « à la mobilisation et au développement intégré de la compétence narrative, en présupposant que les élèves lecteurs :

1. observent et explorent le langage et la façon dont il permet de recréer et de questionner le monde dans les textes ;
2. établissent des réseaux de relations textuelles et intertextuelles à propos des œuvres lues ;
3. expérimentent des façons d'affirmer leur identité et d'encourager leur intersubjectivité, grâce à ensemble plus vaste d'instruments et de ressources

opératoires, en visant des choix plus conscients et plus intentionnels, dans le domaine de la langue et des systèmes de référence qui lui sont conventionnellement associés ».

Disons, en résumé, qu'après une période de préoccupation – légitime – à propos de la qualité des textes donnés à lire à nos enfants et des effets de ces textes sur leur formation, le temps est venu de prendre conscience que ces multiples effets formateurs ne sont pas indépendants des configurations didactiques créées dans le contexte de l'enseignement de la lecture littéraire à l'école « primaire ».

BIBLIOGRAPHIE

- AGUIAR e SILVA, V. (1998-1999) : Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português, *Diacrítica*, n° 13-14, p. 23-31.
- ALBUQUERQUE, Fátima (2000) : *A Hora do Conto: Reflexões sobre a Arte de Contar Histórias na Escola*, Lisboa, Teorema.
- ALBUQUERQUE, Fátima (2001) : 'Como pegar nas palavras ao colo?' – « Alguns caminhos para a formação de leitores literários », in Fernanda Leopoldina Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- ALÇADA, Isabel (2001) : Um cânone de autores é um índice de autores, in Helena Cidade Moura (Coord.), *O Desafio de Ler e Escrever*, Lisboa, Civitas.
- ÁLVARES PEREIRA, L. (2001) : Os Textos Literários na Aula de Português (como) Língua Estrangeira ou a Necessária Invenção da Estranheza em Didáctica das Línguas, *Cadernos de PLE 1*, Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 43-62.
- ÁLVARES PEREIRA, L. (2003) : Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças, in Fernanda L. Viana et al. (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração – Investigação e Práticas*, Braga, Centro de Estudos da Criança, p. 25-31.
- ÁLVARES PEREIRA, L. (2004) : A Língua Escrita, n° 1, Ciclo(s) do Ensino Básico: Para uma Definição de Esquemas Didácticos em Ensino da produção de Escritos e Leitura, in *Intercompreensão*, n° 11, Setúbal, Escola Superior de Educação de Setúbal, p. 51-61.
- ARTIGAS, Norma Cavalheiro de Oliveira (2000) : A Leitura da aula de Português é a Leitura da Literatura", in *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. II, Coimbra, Livraria Almedina.
- AZEVEDO, Fernando Fraga de (2003) : A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo", in Fernando Fraga de Azevedo (Coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas: Actas do I Encontro Internacional*, Braga, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

- BENAVENTE, Ana (Ed.) (1996) : *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- CARVALHO, Clara, PESTANA, Assunção, TARUJO, Luís, RAMOS, Sandra, CORREDOIRA, Teresa (2002) : O Espaço Poético como Forma de Transgressão, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- CORREIA, Manuela da Silva (2003) : A Poesia... Uma Linguagem Multicultural, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- COSTA, Maria da Conceição (2001) : A literatura infanto-juvenil e o manual escolar de ensino básico do 1º ciclo: Um olhar sobre a poesia em alguns manuais de língua portuguesa, in Fernanda Leopoldina Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- CRUZ, Judite Zamith (2002) : Uma nova história de Harry Potter: Imagine algumas estratégias psicológicas no Ensino Básico, in Armindo Mesquita (Coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*, s.l., Edições Asa.
- CRUZ, Judite Zamith (2003) : Itinerários para a promoção do livro e da leitura: Estratégias psicopedagógicas, in Fernando Fraga de Azevedo (Coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas: Actas do I Encontro Internacional*, Braga, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- CUSTÓDIO, Pedro Balaus (2003) : A Língua. A Leitura e a Literatura: movimentos didácticos de convergência, in António Neto, José Nico, João Carlos Chouriço, Paulo Costa, Paulo Mendes (Org.), *Didácticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios*, vol.1, Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- DACOSTA, Luísa (2002) : Leitura e pedagogia do deslumbramento, in Armindo Mesquita (Coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*, s.l., Edições Asa.
- FREIRE, Cristina (2002) : Contributo dos contos de fadas (adaptados para teatro) na organização da personalidade da criança, in Armindo Mesquita (Coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*, s.l., Edições Asa.
- FREITAS, Maria Luísa A. Varela de, SOLÉ, Maria Glória S. (2003) : Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: da teoria à prática, in Fernando Fraga de Azevedo (Coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas: Actas do I Encontro Internacional*, Braga, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

- GIASSON, J. (2000) : *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaetan Morin Editeur.
- GOMES, J. A., (2000) : A literatura para a infância, in E. Lamas (Coord.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto, Porto Editora.
- GUSMÃO, Manuel (2003): A literatura no ensino da língua materna, in *Românica*, n° 12, p. 241-245.
- JEAN, Georges (2002) : Poesia e imaginário para as crianças de hoje, in Armindo Mesquita (Coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*, s.l., Edições Asa.
- MAGALHÃES, Álvaro (2002) : Um saco, dois sacos, quatro sacos de livros, in Armindo Mesquita (Coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*, s.l., Edições Asa.
- MAGALHÃES, Maria de Lourdes (2003) : Emergência dos conceitos de texto e de interpretação na infância, in Fernando Fraga de Azevedo (Coord.), *A Criança, a Língua e o Texto Literário – da Investigação às Práticas: Actas do I Encontro Internacional*, Braga, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- MESQUITA, Armindo (2003) : O Jogo Lúdico na Literatura Infantil, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004) : *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*, Mem Martins, Departamento da Educação Básica.
- MOREIRA da SILVA, Lino (2000) : *Bibliotecas escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*, Braga, Livraria Minho.
- MOREIRA da SILVA, Lino (2002) : Histórias Infantis e Desenvolvimento do 'Espírito Crítico' da Criança, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- MOREIRA da SILVA, Lino (2003) : A Didáctica do Texto ao serviço das atitudes e dos valores, in Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira, Maria Helena Araújo e Sá (Org.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, s.l., Pé de Página Editores.
- RAMALHO, G. (Ed.) (2001) : *Resultados do estudo internacional PISA 2000 - Programme for International Student Assessment – primeiro relatório nacional*, Lisboa, Ministério da Educação.
- RISCADO, Leonor (2002) : A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- RODRIGUES, Fátima (2001) : Literatura/Literacia ou da inseparabilidade do ensino da Língua e da Literatura, in Helena Cidade Moura (Coord.), *O Desafio de Ler e Escrever*, Lisboa, Civitas.

- ROLDÃO, M. do C. (2004) : *Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência*, Universidade de Aveiro (no prelo).
- ROLO, Maria da Conceição (2001) : *Literatura e Literacia*, in Helena Cidade Moura (Ed.), *O Desafio de Ler e Escrever*, Lisboa, Civitas.
- SANTOS, Aida M. (2003) : Do amor dos textos ao amor da Língua: virtualidades didáticas da competência de leitura literária, in Cristina Mello, Antonino Silva, Clara Moura Lourenço, Lúcia Oliveira, Maria Helena Araújo e Sá (Org.), *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, s.l., Pé de Página Editores.
- SANTOS, Manuel Bragança dos (2002) : A magia do conto no desenvolvimento integral da criança (algumas ideias subsidiárias), in Armindo Mesquita (Coord.), *Pedagogias do Imaginário: Olhares sobre a Literatura Infantil*, s.l., Edições Asa.
- SANTOS, Maria João (2003) : Do conto infantil à linguagem dos afectos, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- SEQUEIRA, Fátima (2002) : A compreensão em múltiplas e específicas leituras, in Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- SERÓDIO, Cristina (2001) : Cânone de autores: perigos e vantagens, in Helena Cidade Moura (Coord.), *O Desafio de Ler e Escrever*, Lisboa, Civitas.
- SIM-SIM, I. (2001) : *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora/Inafop.
- SOARES, Luísa Ducla (2001) : Autores obrigatórios: sim ou não?, in Helena Cidade Moura (Coord.), *O Desafio de Ler e Escrever*, Lisboa, Civitas.
- SOUSA, Maria Elisa (2000) : *Ler na Escola: O Manual Escolar e a Construção de Leitores*, Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- TAUVERON, Catherine (Ed.) (2001) : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, INRP, Didactique des Disciplines.
- TAUVERON, Catherine (Ed.) (2002) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2*. Paris, Hatier.
- TRINDADE, Maria de Nazaret (2001) : Ler para compreender – compreender para ler, in Fernanda Leopoldina Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- VIANA, Fernanda Leopoldina, SOEIRO, Maria de Fátima (2001) : Linguagem e leitura: um estudo longitudinal”, in Fernanda Leopoldina Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

VIANA, Fernanda Leopoldina, LEAL, Maria José (2002) : Avaliação da leitura no 1ºciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação, *in* Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina (2002) : Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva, *in* Fernanda L. Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet (Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração – Investigação e Prática Docente*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE DANS LE CADRE SCOLAIRE ESPAGNOL À LA FORMATION POUR L'ÉDUCATION LITTÉRAIRE

Antonio MENDOZA et Ana DÍAZ-PLAJA,
département de didactique de la langue et de la littérature,
université de Barcelone (Espagne)

Résumé : Le besoin de réviser le statut de la littérature est en soi-même un indice évident du contraste qu'il y a entre la conception théorique des études littéraires, les postulats didactiques et la réalité du curriculum et celle de la salle de classe. Ce travail a été structuré en deux parties. A. Díaz-Plaja fait une description de l'enseignement de la littérature en Espagne, à partir du contexte sociologique et institutionnel; elle décrit quel type de littérature on enseigne – des classiques universels, nationaux, de la littérature pour enfants, etc. – et quel traitement didactique cette littérature reçoit dans la salle de classe, ainsi que les cadres théoriques et de recherche sur lesquels s'appuient les pratiques dans les cours. La seconde partie, élaborée par A. Mendoza Fillola, s'occupe d'une révision critique du traitement traditionnel, et elle conduit à la proposition d'un modèle d'éducation littéraire. Ce modèle d'éducation littéraire est fondé sur des orientations, sur des concepts (l'activité de lecture de l'apprenti, ses processus cognitifs de réception, de compréhension/interprétation; ses apports et ses connexions avec d'autres expériences de lecture) et sur des composants (lecteur implicite - scolaire, lecture significative, compétence littéraire et compétence de lecture, intertexte du lecteur et canon formatif). Le modèle exposé vise à une large projection formative qui mène le lecteur vers l'essence de la communication littéraire et présente l'éducation littéraire sous la forme d'une matière dynamique, non d'une matière aux contenus statico-encyclopédiques. Ce dynamisme résulte de l'implication essentielle et de l'interaction que le lecteur maintient avec le texte, selon les principes didactiques qui dérivent de la théorie de la réception, de l'intertextualité et des approches sémiotiques.

INTRODUCTION¹

La question du statut de la littérature à l'école, qui apparaît aujourd'hui nécessaire, est en soi un signe révélateur de l'écart qu'il peut y avoir entre la conception théorique des études littéraires, les postulats didactiques et la réalité du cursus de formation et de la classe. On pourrait dire que, de nos jours, le contraste entre les principes des cadres théoriques et une intention didactique tout à fait justifiée et raisonnée d'une part, et les démarches encore utilisées dans le cadre de l'enseignement de la littérature, d'autre part, tient du paradoxe.

Beaucoup de professeurs sont conscients du manque de motivation des élèves pour la littérature quand elle est présentée comme *matière d'étude*, et même si l'on affirme que *lire la littérature est une activité très agréable, intéressante et amusante et une manière de se cultiver*, cela ne leur semble pas évident. Le problème de la démobilisation pour *l'étude de la littérature* n'est pas nouveau et il a été souvent constaté. À la base du problème, il y a, sans doute, un profond malentendu qui tient à la conception du fait littéraire et à la fonction que le corps enseignant attribue à la discipline « littérature », du reste clairement perceptibles à travers les programmes scolaires ; s'ajoute à cela, l'insuffisance de propositions formalisées pour aborder ce problème et mettre en œuvre des démarches innovantes pour mieux assurer la formation des élèves et répondre à leurs besoins. Mais, surtout, il y a le fait que la littérature exige une *éducation de la sensibilité* esthétique – une expression complexe et difficile à préciser et à nuancer, nous en sommes conscients –, qui implique une difficile combinaison de compétences et de connaissances diverses (depuis les habiletés de lecture jusqu'aux éléments à caractère historique ou métalittéraire, entre autres).

Ce travail a été structuré en deux parties. D'abord l'exposé de données et d'éléments caractéristiques concernant la situation de la littérature dans le système scolaire espagnol et dans le contexte éducatif, présenté par Ana Díaz-Plaja. Puis, dans une seconde partie, élaborée par Antonio Mendoza, l'exposé des circonstances qui ont influé sur les orientations méthodologiques et conceptuelles de la formation en littérature. À partir de son analyse critique, on proposera un modèle d'éducation littéraire.

1. LA LITTÉRATURE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ESPAGNOL

La construction de l'Europe implique une connaissance plus grande et plus approfondie des pays qui l'intègrent. C'est pourquoi nous saluons l'initiative de ce numéro de *Repères* comme une volonté de rapprochement et de meilleure connaissance des différentes réalités éducatives à travers un domaine que nous apprécions et partageons tous, l'enseignement de la littérature, et cela au-delà d'idées préétablies ou de concepts obsolètes nullement adaptés à la réalité vivante de chacun de ces pays.

Dans l'article, nous apporterons des réponses aux questions posées par la revue au sujet de l'état de l'enseignement de la littérature dans notre pays : quelle est sa place et sa fonction dans le système d'enseignement ; quel est le type

1. Nous remercions le professeur Carlos de Mingo, qui a fait son possible pour la traduction de cet article (traduction reprise par les coordinatrices du numéro, NDLR).

de littérature privilégié ; quelles démarches pour assurer la formation des élèves en littérature dans les classes espagnoles ? La demande de la revue *Repères* nous oblige à faire une contextualisation et d'apporter des réponses concrètes. Nous décrivons donc avec le plus de précision possible ce qui se passe dans nos classes de Maternelle, de Primaire et de Secondaire. Il est donc nécessaire de resituer le monde scolaire espagnol dans le contexte historique, social et économique des quinze ou vingt dernières années.

D'un autre côté, la bonne compréhension de la situation dans les classes primaires et secondaires demande une prise en compte de la recherche universitaire dans ce domaine. Le rapport entre les pratiques scolaires et la recherche universitaire est celui d'un cercle qui avance en spirale. Il y a interaction dialectique entre les deux milieux : ainsi, les classes de maternelle, primaire et secondaire fournissent les bases pour la recherche universitaire, et, à son tour, la recherche universitaire propose des approches théoriques et des suggestions méthodologiques qui sont essayées – et appliquées – aux niveaux primaire et secondaire d'éducation. Mais, comme on l'a déjà dit, ce cercle avance en spirale, parce que cet échange ne se situe pas à partir de paramètres abstraits ou statiques, mais dans le cadre de groupes sociaux concrets et dynamiques.

Pour porter un œil attentif et scrupuleux sur ce travail, nous allons commencer par la description de cette société, pour continuer, ensuite, sur ce qui arrive dans nos classes du Primaire et du Secondaire dans le champ de l'enseignement de la littérature. Une révision succincte de la recherche dans le Supérieur conclura cette description

1.1. Cadre sociopolitique

Le système d'enseignement espagnol est fondé sur la Loi organique générale du système éducatif (LOGSE), approuvée en 1990². C'est, donc, à travers la LOGSE qu'on a établi un système plus conforme au modèle européen. L'éducation infantine comprend six années et concerne les enfants de trois mois à 6 ans accomplis. Les premières années (de 0 à 3 ans) se font dans les crèches ou dans les écoles maternelles et, entre 3 et 6 ans, les enfants peuvent aller déjà aux écoles infantine et primaire. L'étape suivante, éducation primaire, concerne les enfants de 6 à 12 ans et se divise en trois cycles de deux années chacun. Ensuite, les élèves passent au collège (*Institutos de Enseñanza Secundaria*) où ils suivent quatre années d'Enseignement secondaire obligatoire (ESO), de 12 à 16 ans.

Puis, de 16 à 18 ans, commence l'enseignement secondaire post-obligatoire, dispensé dans les *Institutos de Enseñanza Secundaria*, où les élèves peuvent s'orienter vers les divers *Bachilleratos* correspondant aux diverses filières au lycée, ou vers des modules professionnels de degré moyen. L'option baccalauréat mène à l'université ou aux modules professionnels de degré supérieur. L'option modules

2. Après quelques années, début 2000, cette loi fut modifiée par la *Ley Orgánica de Calidad en la Enseñanza*, approuvée par le gouvernement de J. M. Aznar. Néanmoins, le nouveau gouvernement socialiste de J. L. Rodríguez Zapatero (mars 2004), a freiné les aspects les plus contestés de la LOCE.

professionnels de degré moyen aboutit au marché du travail, ou bien, à travers des épreuves très exigeantes, à des modules de degré supérieur.

Voilà, synthétiquement, l'organisation scolaire propre à notre pays, et qui n'est pas très différente des autres systèmes éducatifs européens actuels. Il ne faut pas oublier cependant que l'Espagne démocratique s'organise en dix-sept régions autonomes. Cela implique une organisation éducative à la charge de chaque région. Ainsi, par exemple, dans la région d'où nous écrivons, la Catalogne, la gestion éducative est à la charge du *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, qui est l'organisme du gouvernement autonome.

Cette question ne serait rien qu'une donnée administrative sans le moindre intérêt si elle n'avait des implications sur le sujet qui nous occupe ; c'est-à-dire l'enseignement de la littérature. Comme on le sait bien, l'Espagne est placée devant un autre défi : la reconnaissance des langues de quelques-unes de ces régions autonomes, différentes du castillan ou espagnol. Ainsi, les enfants de ces régions, ont – avec plus ou moins de réalité selon la politique linguistique suivie – deux langues d'instruction, et, par conséquent, deux traditions littéraires.

Un troisième aspect auquel il convient d'accorder une attention spéciale, c'est le changement au niveau des composantes sociologiques et sociolinguistiques de la population scolaire dans notre pays. Pendant les derniers trente ans, l'Espagne a cessé d'être un pays d'émigration pour devenir un pays d'accueil pour une population immigrée extracommunautaire, à un rythme galopant. Cela, ajouté à la baisse de la natalité, crée de nouvelles attentes pour l'enseignement dans notre pays, déjà bien connues dans d'autres pays européens, comme la France. En Espagne aujourd'hui, la présence dans les classes d'enfants d'origine nord-africaine, chinoise, pakistanaise, roumaine ou russe est une réalité quotidienne. Il faut compter aussi sur un grand nombre d'enfants d'origine hispano-américaine qui, bien qu'ils parlent espagnol, proviennent de réalités éducatives très différentes de celles du pays d'accueil. Cette réalité que beaucoup d'enseignants de primaire et de secondaire affrontent quotidiennement a beaucoup d'incidences dans le domaine que nous étudions ici, depuis les problèmes élémentaires de compréhension et la nécessité d'appliquer des programmes de type compensatoire, jusqu'au changement de perspective de la formation des enseignants. Mais, du point de vue de l'enseignement de la littérature, cela devient par ailleurs un défi intéressant : cette hétérogénéité linguistique entraîne une grande diversité de traditions littéraires – orales, écrites – que ces enfants apportent comme bagage. Cela ouvre donc des horizons littéraires plus larges et permet la connaissance des contes, du folklore, ou des livres en d'autres langues et venant d'autres pays. Mais, en même temps, cela produit une perte de référents communs : la chanson écoutée à la maison de la bouche des grands parents ou des parents n'est pas la même pour tous les enfants, comme dans le cas d'une homogénéité linguistique et culturelle.

Pour finir, il est important de mettre en relief quelques autres aspects périphériques à l'enseignement mais qui ont une grande incidence sur l'éducation littéraire : signalons le renforcement de diverses actions et offres culturelles (bibliothèques, campagnes de lecture, activités d'animation, campagnes théâtrales, etc.), à caractère public ou semi-public. Dans le monde de l'édition, l'essor qu'a connu la production pour la jeunesse dans notre pays à partir des années quatre-

vingt a également une grande importance. Tous ces éléments ont une influence sur le développement de la littérature à l'école, comme on verra plus loin.

1.2. Littérature dans les classes d'éducation primaire et secondaire

Une fois établies les considérations préalables à l'observation des salles de classe, nous essaierons dans cette partie de répondre directement aux questions de *Repères* et d'offrir l'image la plus fidèle possible de ce qui se passe dans nos classes. Résumer en peu de mots la situation de la pratique éducative dans un pays comme l'Espagne, dont l'organisation administrative et la réalité sont si complexes, fait naturellement courir le risque d'inexactitude. Nous signalons tout de même notre intention d'offrir un portrait schématique aussi fidèle que possible de la réalité, mais où, inévitablement, on perdra des nuances plus précises.

La LOGSE n'a pas représenté qu'une nouvelle forme d'organisation du système éducatif, mais elle a aussi permis des avancées intéressantes concernant les apprentissages, tant du point de vue pédagogique qu'en ce qui concerne la définition des diverses matières à enseigner. L'apport de la psychologie constructiviste et la conception de l'enseignement comme construction de processus et non comme la simple acquisition de connaissances ont eu une influence sur la LOGSE. En ce qui se rapporte à la littérature, on a pu signaler deux ou trois éléments fondamentaux.

Le premier a été la disparition progressive de la littérature en tant que discipline tout au long du système éducatif. Cela a suscité une vive inquiétude chez de nombreux professeurs : le sentiment d'une crise des Humanités dans le monde occidental semblait être confirmé par des conceptions éducatives qui tendaient à consacrer la science et la technique au détriment des Lettres. En effet, la littérature dans le primaire était incluse (ou recluse) dans le domaine de la langue, et elle semblait se limiter à quelques fragments ou à de petits textes littéraires situés au début des leçons et auxquels on pouvait appliquer des exercices de compréhension. Dans le secondaire obligatoire, la littérature continuait de manquer d'espace propre, et elle restait là aussi incluse dans le domaine de la langue, même si les livres scolaires consacraient une plus large partie à la présentation de la littérature : histoire de la littérature et des aspects généraux de théorie littéraire. En fait, la littérature était réservée au lycée.

Cette vision, apparemment catastrophiste, est, partiellement, nuancée par le second élément de la LOGSE : bien que la littérature comme matière – c'est-à-dire, comme apprentissage de *connaissances* littéraires – ait été, effectivement, un peu délaissée, d'autres possibilités intéressantes d'apprentissage se sont trouvées développées : l'installation d'*habitudes* et de *valeurs*. La nécessité de créer une *habitude de lecture* s'est instaurée du fait de cette nouvelle approche. Les notions de « goût de la lecture » ou « de plaisir de lire » ont produit de nouvelles dynamiques dans nos classes. Le besoin de stimuler la lecture de livres d'imagination a encouragé le développement, la fréquentation et la dynamisation des bibliothèques d'école ou de classe ; et beaucoup d'écoles ont intégré la lecture libre comme composante de l'enseignement de la littérature. Il en a été de même pour l'encouragement à la lecture selon des démarches actives, comme on le

verra plus loin. L'habitude de lecture a généré aussi l'habitude d'écriture, sous la forme d'ateliers ou d'activités que nous présenterons aussi plus loin. Concernant le travail sur les *valeurs*, il faut dire que la LOGSE insiste beaucoup sur la fonction formatrice de la lecture ludique, considérée comme un outil indispensable pour la construction du lecteur sur le plan éthique, philosophique ou politique, ainsi que sur sa transversalité comme moyen essentiel pour le développement des apprentissages dans les autres domaines disciplinaires.

1.3. Que lit-on à l'école ?

Quelles *connaissances* littéraires donne-t-on aux élèves du primaire et du secondaire ? À partir de quels domaines de la littérature prétendons-nous construire une *habitude* de lecture ? Quelle *valeur* voulons-nous donner à la lecture ? Que lisent les enfants dans les écoles, dans les collèges et dans les lycées, ou, sur quelles normes repose l'enseignement de la littérature ?

Le premier critère que l'on suit à l'école renvoie à la dimension *philologique*, comme nous le verrons plus loin. La littérature consacrée par l'Histoire sous la forme de classiques anciens ou contemporains continue d'être une source de lectures légitimées, spécialement au sein de la classe : les auteurs consacrés, depuis le Moyen Âge jusqu'à nos jours, garantissent toujours ce minimum – ou maximum – exigible de qualité littéraire. Les livres scolaires, les livres de lecture complémentaire, contiennent des poèmes, des récits courts, des contes ou des morceaux que les enfants lisent en classe sous le contrôle de leur professeur, et qui serviront de support à des exercices. Il s'agit de classiques de la littérature espagnole, complétés par quelques éléments représentatifs de la littérature hispano-américaine et par quelques emprunts aux grands auteurs de la littérature universelle, surtout en secondaire.

Mais, comme nous l'avons déjà dit, dans les régions autonomes ayant une langue et une culture propres, les élèves sont initiés aux auteurs fondamentaux de la littérature de chacune de ces communautés. S'agissant de cultures proches, cette incorporation peut donner lieu à des redoublements superflus de concepts et de méthodes ou, au contraire, à un croisement riche entre deux traditions littéraires, qui autorise les approches les plus fécondes de la littérature comparée. En pratique, nous pouvons rencontrer des exemples des deux situations dans les classes. En ce qui concerne l'aspect *philologique*, la voie d'investigation de ces auteurs est normalement le cours de langue ; il s'agit donc, d'une activité captive, d'une « lecture verticale » dirigée et contrôlée par le professeur, des textes du manuel, ou bien des œuvres à lire obligatoirement. La pertinence du choix des auteurs et des textes, l'adéquation à l'âge de lecture des élèves, la démarche appliquée par le professeur et, *last but not least*, sa propre personnalité devront permettre d'approcher l'objectif « national ». Le but est de fournir les *connaissances* littéraires nécessaires.

La seconde source de lectures des élèves est la littérature pour enfants et adolescents, retenue par la LOGSE, comme un objectif scolaire et non comme un simple passe temps extrascolaire (Mendoza, 1994). Cette littérature entre dans l'école par le biais de la bibliothèque scolaire et doit favoriser l'habitude de lecture. Dans beaucoup d'établissements se pratique ainsi une lecture semi-libre, dans le

cadre de laquelle chaque enfant choisit et lit le livre qu'il veut dans la bibliothèque de l'école, en alternance avec les titres inscrits au programme obligatoire de lecture. Cependant, par opposition avec la lecture des classiques, il s'agit alors d'une lecture « semi verticale » : c'est l'école qui propose, sélectionne ou dirige, mais les enfants ont une certaine liberté en ce qui concerne le choix de leurs lectures. C'est la *dimension formative*, destinée à développer une compétence littéraire.

Une des questions intéressantes que présente l'intégration de la littérature de jeunesse à l'école c'est le manque de normes aussi définies que « la norme philologique » en ce qui concerne la littérature nationale. En fait, la définition de normes est une des préoccupations théoriques dans ce domaine. Les critères de sélection sont très divers, et de nature différente par rapport aux littératures nationales: comme il n'existe pas de « canon philologique » en littérature pour enfants, les référents d'appui sont généralement plus aléatoires : des listes et des prescriptions émanant des institutions reconnues, ou des livres primés ou d'auteurs à grand prestige... ou, quelquefois, la simple routine année après année³. Il est intéressant de souligner qu'en ce qui concerne la littérature de jeunesse, on pratique un certain internationalisme dans les classes : on ne fait pas de distinction entre littérature nationale et universelle au moment de choisir un livre pour la bibliothèque scolaire, et l'on s'attend à ce que les élèves lisent de bonnes traductions.

Enfin, il existe une troisième forme de lecture, qui ne passe ni par la classe ni par la bibliothèque scolaire, ni par le contrôle du professeur. On pourrait l'appeler « lecture horizontale », et c'est celle que les élèves pratiquent selon leurs propres recommandations, penchants, goûts, qui s'affermissent avec l'âge ; c'est, donc, un phénomène plus perceptible dans le secondaire que dans le primaire. C'est la *dimension personnelle*. Dans l'ensemble, il s'agit d'une littérature de qualité douteuse, de genres marginaux (presse, *manga*, etc.) et même de formes littéraires non écrites (des *chansons pop*, etc.) pour lesquels les professeurs éprouvent beaucoup de répugnance, mais que les élèves considèrent comme supports de la véritable lecture libre, opposée à la celle, captive, des auteurs inscrits au programme obligatoire.

1.4. Quels genres privilégie-t-on ?

Le fait de privilégier un genre⁴ dépend du type de lecture que l'on veut pratiquer. Pour celle que nous avons appelée « semi verticale », c'est-à-dire la littérature pour la jeunesse provenant de la bibliothèque scolaire, le genre roi est, incontestablement, le récit. Des récits sous la forme de roman, de conte ou de bande dessinée, essentiellement contemporains, et, comme nous l'avons déjà dit,

3. Des institutions comme la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, à Salamanque ou Rosa Sensat, à Barcelone; des projets comme SOL, sur Internet, essayent d'orienter les critères de sélection de la littérature pour enfants. Les tentatives pour établir des listes prescriptives dans ce domaine s'avèrent complexes et, parfois, conflictuelles.
4. Pour répondre à la question des genres privilégiés, nous allons nous borner au schéma classique de récit, poésie et théâtre, tout en laissant de côté toutes sortes de considérations critiques par rapport à cette approche.

penchant vers l'internationalisme : J. K. Rowling ou R. Dahl à présent, M. Ende il y a quelque temps, et Tintin ou Astérix toujours, sont lus par nos adolescents avec la même intensité qu'en France ou en Inde. Il est plus difficile d'orienter filles et garçons vers le récit classique : J. Verne ou R. L. Stevenson tombent généralement des mains à cause de leurs « longues descriptions », ou de la « lenteur de leur action ». Parmi leurs lectures libres, les élèves adorent les livres jeu, les bandes dessinées japonaises ou les livres d'épouvante de qualité discutable qui paraissent en séries (R. L. Stine).

La poésie occupe normalement les deux franges les plus opposées des types de lecture que nous avons signalés ci-dessus : soit c'est le genre prédominant de la « lecture verticale » en classe de littérature, soit il fait partie de la « lecture libre », ou, pour mieux dire, de la « non lecture » : les élèves, spécialement les adolescents du secondaire, se passionnent d'ordinaire pour le genre poétique fourni par la culture *pop*. Cette immersion dans le genre lyrique peut atteindre de très hauts niveaux de subculture, mais, en même temps, elle peut devenir une intéressante passerelle vers une expression poétique plus élaborée, comme nous l'avons déjà signalé à d'autres reprises (Díaz-Plaja, 2002).

Le théâtre est traité différemment, selon qu'on considère l'élève comme acteur ou comme spectateur. La première approche – les enfants acteurs – est très développée en éducation infantine et dans les premières années de l'école primaire. Les représentations de contes, les dramatisations, les récitations et toutes les formes d'expression dramatique sont employées souvent comme ressource du cours de langue, comme divertissement et même comme activité complémentaire de formation. En revanche, cette pratique diminue peu à peu dans le secondaire, où elle apparaît occasionnellement dans le cours de littérature d'un professeur enthousiaste.

Occupons-nous maintenant de la seconde approche, l'éducation du spectateur. Comme la fréquentation du théâtre par les enfants est une pratique culturelle fort peu répandue au niveau familial (Codina, 1994 ; Séry, 1997b), devenir un spectateur de théâtre – pour la plupart des élèves – relève de l'activité scolaire (ou le devrait). Ainsi, de plus en plus souvent, les théâtres municipaux, nationaux ou privés, mettent à la portée de la population scolaire des cycles de théâtre. Ils reçoivent un très bon accueil quant au nombre d'élèves qui y assistent⁵, mais la réussite n'est pas aussi bonne en ce qui concerne le profit réel des séances. Souvent, les résultats sont quelque peu décevants : de mauvaises habitudes dans les salles, de faibles capacités d'exploitation de la part des professeurs, etc.

Restent les autres genres, ou pour mieux dire, les autres supports littéraires : la presse spécialisée pour les enfants et adolescents, beaucoup moins développée en Espagne qu'en France, et dont on se sert souvent, dans le Primaire, comme support de lecture dans la bibliothèque de l'école ou en classe de langue. Au niveau du secondaire, les élèves achètent leurs propres périodiques, généralement de maigre qualité littéraire, mais très attrayants pour les jeunes lecteurs.

5. Nous recommandons, spécialement, le programme « Connecta't del Teatro Nacional de Catalunya ». Consulter sur www.tnc.es.

1.5. Comment lit-on ? Méthodes d'approche de la littérature

La méthode d'approche employée varie énormément en fonction du champ littéraire choisi et du genre de lecture que l'on applique. Ainsi, généralement, on applique une approche de type historiciste pour la présentation en classe de la littérature « nationale », avec des modèles parfois quelque peu corsetés et un emploi peut-être excessif du recours à la mémorisation.

Cependant, on peut trouver à présent des efforts très intéressants pour aborder l'histoire de la littérature à travers des dispositifs didactiques plus vivants, qui peuvent insérer des approches thématiques ou génériques (empruntées à la littérature comparée) ou des approches interdisciplinaires⁶.

Pour l'analyse des textes poétiques dans la classe, la perspective formelle, débitrice des approches structuralistes françaises ou de la stylistique espagnole, devient l'épreuve du feu pour les élèves ; disons, à titre d'exemple, qu'elle fait partie des épreuves d'accès à l'université. Les élèves la craignent, et, fréquemment, ils n'axent pas leurs analyses sur leurs perceptions de lecture, mais sur le modèle proposé ; en tout cas, ce qui est vrai, c'est qu'ils finissent par maîtriser assez bien la technique.

Il existe une autre approche de la poésie plus créative, centrée sur le lecteur, et, spécialement, sur la capacité créative. Ainsi, quelques professeurs transforment le cours de littérature en ateliers de création littéraire, selon divers modèles⁷. Quant au théâtre, on applique normalement les mêmes méthodes d'analyse formelle ou structurelle du texte, bien qu'une approche du fait théâtral plus complexe, comprenant ses aspects visuels, musicaux ou plastiques, commence à avoir du succès.

Concernant la lecture plus libre, appelée « semi verticale », pratiquée à partir de la littérature de jeunesse pendant les années quatre-vingt-dix, il s'agit d'approches basées sur le goût de la lecture, la liberté du lecteur, sa capacité de choix et de jouissance, sur la ligne des fameuses recommandations de Daniel Pennac, qui ont eu bonne fortune. Ainsi, la création de clubs de lecteurs, la rédaction de recommandations mutuelles entre les élèves, les « lettres » écrites à leurs auteurs et, ou même, à des personnages préférés, l'écriture de suites d'œuvres, ont été des pratiques communes, spécialement en Primaire. Les approches, débitrices de celles de G. Rodari, de type ludique ou créatif : des jeux, des ateliers littéraires, des expériences méthodologiques sur la ligne d'OULIPO, ont connu, elles aussi, un grand succès.

La fin des années quatre-vingt-dix a considéré aussi le développement de la lecture à travers la quête de valeurs morales ou idéologiques des œuvres. Le travail de rapprochement de contes, de romans ou de poèmes à partir de différentes notions, comme le pacifisme, la multi culturalité, la tolérance, le sexisme, tant en primaire qu'en secondaire, a déterminé les sélections de livres (les « guides

6. Voir les exemples de Bordons et Díaz-Plaja (eds.) (2004) *Ensenyar literatura a Secundària*, ou bien les travaux recueillis par A. Mendoza (ed.) *Lecturas de Museo* (2001).

7. A. López Valero, *Taller de creación poética*, sur une ligne inaugurée par les professeurs S. Enciso et Francisco Rincón fin des années quatre-vingt.

de lecture ») et même l'offre des maisons d'édition. Les lectures deviennent, quelquefois, un prétexte pour la réflexion éthique ou même politique. Au ^{xxi}^e siècle déjà, cette tendance commence à s'essouffler et on observe un besoin de revaloriser la lecture libre comme créatrice de compétence littéraire chez les lecteurs du primaire et du secondaire⁸.

1.6. L'apport de la recherche

Notre exposé resterait incomplet sans une brève mention de l'évolution du domaine de la didactique de la littérature dans notre pays, aussi bien du point de vue des approches théoriques qui ont connu le plus de succès parmi nous, que de l'institutionnalisation de quelques champs.

Commençons, donc, par les approches théoriques. Dans la dernière décennie, plusieurs études signalaient l'épuisement d'un certain modèle historiciste et formaliste et invitaient à porter l'attention sur les nouveaux horizons théoriques : l'intertextualité, l'esthétique de la réception, par exemple, et l'on a ressenti la nécessité d'intégrer ces notions nouvelles à la didactique de la littérature : ainsi les approches comparatistes, la notion de la construction du lecteur (Lluch, 1998; Colomer, 1998), et de l'intertexte du lecteur (Mendoza, 2001, 2004) ont donné lieu à quelques uns des travaux les plus intéressants chez nous. Tout aussi importants furent l'entrée et l'essor des études sur la littérature de jeunesse dans le cadre universitaire : à partir des années quatre-vingt-dix, on a créé et consolidé les départements de didactique de la langue et de la littérature dans toutes les universités espagnoles⁹, développé des domaines de connaissances spécifique, de nouvelles équipes et de « groupes/équipes » d'enseignants et de chercheurs¹⁰.

Dans une logique de coordination de ces efforts se crée la *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* vers 1990, développant une importante activité de congrès et de publications, entre autres, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*¹¹, un livre de référence de base dans le domaine. Parallèlement, et en lien étroit avec le monde universitaire, on a assisté à la créa-

8. Le livre *Siete llaves para valorar las historias infantiles* (T. Colomer, ed.) Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002, propose de doter les médiateurs d'outils pour analyser des livres du point de vue de l'acquisition de la compétence littéraire.
9. En 1994 se crée la première agrégation universitaire de didactique de la langue et de la littérature, gagnée par l'auteur de cet article Antonio Mendoza.
10. Ainsi, à titre d'exemple, la création d'équipes de recherche interuniversitaires, comme le Centro de Estudios para la Literatura Infantil (CEPLI), dirigé par P. C. Cerrillo, à l'université de Castilla La Mancha ; <http://www.uclm.es/cepli/presentacion.html> ; l'Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, dirigé par le professeur V. Ruzicja à l'université de Vigo : <http://www.uvigo.es/anilij>, ou la Xarxa, Teoria, Història i educatiu de la Literatura Infantil i Juvenil, dirigé par T. Colomer, qui rassemble des chercheurs des universités catalanes : <http://dewey.uab.es/xarxalij>.
11. A. Mendoza (ed.), *Conceptos clave de Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, ICE/Horsori, 1998.

tion et la consolidation d'institutions de recherche de haut niveau¹². Depuis, les institutions officielles des programmes d'assistance et de direction de lecture ont suivi le même mouvement¹³. Il existe aussi bon nombre de revues et de publications périodiques sur le sujet : *Artículos* ou *Textos*, d'Editorial Graó; *Lenguaje y textos*, bulletin de la *Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* déjà mentionnée. Dans le domaine de la littérature de jeunesse, des publications comme *Faristol* (publiée par le *Consell Català del Llibre per Infants*), *Lazarillo* (Amigos del IBBY) ou *CLIJ* concilient la rigueur de l'analyse avec la volonté de divulgation auprès de la communauté éducative.

2. LA COMPLEXITÉ DE L'ÉDUCATION LITTÉRAIRE

La pratique traditionnelle de ce que l'on appelle « enseignement de la littérature » ne s'occupe pas vraiment de la formation du lecteur de littérature. Nous savons bien que l'éducation littéraire ne se résume ni à l'étude ni à l'apprentissage d'une succession de mouvements littéraires / artistiques, de dates, d'auteurs et d'œuvres, ni à la simple énumération d'influences et de « traits stylistiques » ; nous savons, de plus (l'expérience quotidienne nous le rappelle), que les élèves considèrent ces contenus comme des abstractions peu évidentes et tout juste accessibles, qu'ils les jugent très éloignés de leurs capacités et de leurs intérêts, peu significatifs et difficiles à comprendre quand ils sont énoncés dans un manuel.

S'il faut insister sur la nécessité de renouveler la conception traditionnelle de l'enseignement de la littérature, c'est parce que les modèles didactiques s'avèrent inefficaces et ne répondent pas aux besoins d'une véritable formation littéraire personnelle¹⁴ ; il est également évident que l'on traîne le poids de l'idée traditionnelle – « on doit lire ces grands auteurs à cause de leur valeur formative (même si on ne reconnaît pas très bien ce qu'ils forment) et à cause de leur fonction de modèles », voilà les mots de García Gual (1996 : 5) pour critiquer avec ironie le fardeau de préceptes et des conceptions qui devraient être déjà dépassés¹⁵.

12. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, avec son Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, situé à Salamanque: www.fundaciongrs.es ou le site thématique de Littérature pour enfants et pour jeunes de la bibliothèque virtuelle Cervantès : www.cervantesvirtual.com.

13. Par exemple, le Plan de Fomento de la Lectura www.planlectura.es/index.html ; SOL (Servicio de Orientación de la Lectura Infantil y Juvenil), www.sol-e.com, organisé par le Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

14. D'après González Nieto (1992), les phases d'évolution que le traitement didactique a traversé, suivant l'ordre d'incorporation sur la base générique de l'ébauche historiciste, correspond à l'ordre suivant : *Historicisme* > *commentaire* > *guide de lecture* > *animation à la lecture* > *atelier*. La persistance du séquençage chronologique des contenus, des classifications « obligées » en genres littéraires et de l'étude accumulative d'auteurs, d'œuvres et de styles perdurent à côté d'autres activités renvoyant à la connaissance encyclopédique et au commentaire/analyse de textes et, plus récemment, des activités de « création / manipulation / production » de textes littéraires.

15. Il existe diverses études qui, bien qu'elles aient quelques années déjà, offrent des appréciations qui sont toujours valables dans l'ensemble, à cause de la lente innovation dans la didactique de l'éducation littéraire. Dans les études d'Alderson & Short,

Suite de la note page 170

Nous considérons que le reproche commun d'une bonne partie du corps enseignant du primaire, du collège et du lycée peut servir de point de départ : les *élèves de littérature* n'arrivent pas à comprendre les textes qu'ils lisent, le texte littéraire (ou n'importe quel autre texte écrit) implique pour eux des problèmes sérieux de compréhension, c'est-à-dire de réception, et encore davantage quand il s'agit de construire une interprétation personnelle du texte ou de l'œuvre. Si le plaisir de la lecture est, précisément, la conséquence de la satisfaction de comprendre et interpréter ce qu'on a lu, alors la démotivation et l'impuissance de beaucoup d'élèves lecteurs est compréhensible. En effet, diverses études¹⁶ ont signalé ce problème chez les élèves.

Depuis longtemps, les professeurs de littérature sont conscients de l'urgence d'un renouvellement du paradigme didactique qui est toujours en vigueur et ils sont, de même, conscients que la formation littéraire repose forcément plus sur l'expérience directe et personnelle de la lecture des textes que sur les contenus génériques avec lesquels on prétend caractériser le phénomène littéraire dans l'abstrait.

Il est certain que, si, parmi les différentes théories littéraires, on avait déjà eu une réponse définitive à des questions du genre *qu'est-ce que la littérature?* *qu'est-ce qui confère la qualité littéraire à un texte?* ou *pourquoi un texte est-il littéraire?*, l'objectif du traitement didactique de la littérature aurait une orientation plus définie que celle qu'on lui attribue actuellement. Mais, comme on sait bien, il n'y a pas de propriétés intrinsèques qui, d'elles mêmes, puissent définir les textes littéraires par rapport à d'autres sortes de textes. C'est pour cela qu'il faut que le professeur soit conscient des orientations de la théorie et de la critique littéraires, de la didactique de la littérature et de son lien avec les apports de cette théorie et cette critique littéraire ; l'analyse du discours littéraire et du fait littéraire est déjà, en soi, une affaire d'une complexité remarquable et cette complexité s'accroît encore quand elle est transposée au domaine de la didactique, c'est-à-dire, aux

1989 ; Bertoni del Guercio, 1985 ; Cooper, 1990 ; Lázaro Carreter, 1992 ; Reyzábal y Tenorio, 1992 ; Bordons y Díaz-Plaja, 1994 ; Mendoza, 2001 y 2002, de nouvelles orientations ont été signalées, qui se distinguent des procédés didactiques traditionnels inadéquats. Dans la révision critique de Bordons (1994) on signale les aspects problématiques qui retardent l'avancement de propositions novatrices et qui freinent l'introduction de nouvelles perspectives ; parmi eux, ressortent : a) l'enseignement traditionnel de langue qui se sert de textes littéraires comme modèle de langue ; b) la littérature enseignée du point de vue de l'histoire de la littérature complétée par le commentaire de textes de base structuraliste ; c) l'emploi du commentaire de textes non comme un « guide didactique d'interprétation de textes », mais comme une activité de type formaté ; et d) l'incapacité à trouver le désirable équilibre entre l'histoire, les auteurs et les textes sélectionnés et le commentaire philologique littéraire de ces mêmes textes (Bordons, 1994, p. 29).

16. Voir l'étude sur les difficultés en l'apprentissage de langue et littérature des élèves espagnols, élaboré par l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Evaluación de la educación primaria 1999 : www.ince.mec.es/ri/ri02-04.pdf ; sur les habitudes de lecture : www.mec.es/cide/investigacion/estudios/educacion/proyecto11.pdf. Et P. Nuñez : « El profesorado de la ESO ante la lectura. Informe de investigación », 2004.

approches, à la méthodologie, aux activités de formation. Il s'agit d'une question essentielle, qui a été posée jusqu'à maintenant d'une manière superficielle.

En effet, l'éducation littéraire suppose une intervention didactique complexe et requiert une formation spécifique pour que le lecteur sache élaborer ses interprétations et ses évaluations personnelles des textes. Il faut ajouter à cela son inéluctable activité subjective pour s'approprier la signification, l'intentionnalité à travers le fond et la forme d'expression. C'est dans cette interaction que la littérature se distingue justement des autres matières du cursus scolaire. En rapport avec cette complexité, on peut signaler une importante remarque que R. Barthes fit, il y a quelques années déjà, et que nous pouvons toujours reprendre aujourd'hui à propos de l'importance de « la liberté du lecteur, capable de supporter le manque de logique des textes, d'accepter un langage qui n'est pas le sien, de tolérer l'incohérence des idées des autres et pourtant courageusement capable d'obtenir satisfaction de ce voyage réitératif à l'égarement qui consiste à pénétrer dans un texte d'un autre. » (*Le plaisir du texte*, 1974, p. 9-10). Cette idée renferme l'ensemble de problèmes que l'accès à la littérature pensé dans le cadre éducatif implique. L'élève-lecteur (en tant que récepteur potentiel implicite) doit être capable de percevoir les fonctions de la littérature, tant dans le cadre de ses lectures distractives (dimension personnelle), que dans celui des lectures sur lesquelles repose la systématisation du développement de sa compétence lecto-littéraire (dimension formative).

2.1. Vers la concrétisation d'une approche

La mise en parallèle (nuancée) entre l'évolution vers l'aspect communicationnel de la conception de la formation linguistique et ce que devrait être la formation/éducation littéraire (axée sur l'activité réceptrice) peut probablement nous aider à comprendre les difficultés liées à une forme d'approche formative reposant sur l'idée d'interaction dans la lecture (implication, coopération avec le texte, activation de la compétence lecto-littéraire, etc.)¹⁷. Or, les problèmes que posent la définition de l'approche, la détermination de nouveaux contenus de formation et l'assignation d'un nouvel espace didactique, tant qu'ils renvoient aux référents traditionnels, ne nous permettent pas de disposer d'une approche ou d'un modèle, qui est encore à définir et à perfectionner.

À présent, il semble évident que cette approche doit s'établir à partir de la perspective de la réception, c'est-à-dire, de l'activité du lecteur, comme agent de l'interaction avec le texte et comme responsable de la construction de la signification et de l'interprétation du texte. L'axe sur lequel se situent les connaissances est celui de la *compétence littéraire*. G. Lazar (1993) a souligné que le rapport entre la lecture et la possession d'une « compétence littéraire » adéquate active la

17. Nous savons que les contenus conventionnels (et presque exclusifs) de genre grammatical ont suivi un processus de relocalisation dans le cadre de la nouvelle conception communicative. Après la révision critique de l'idée de compétence linguistique exposée par D. Hymes, la grammaire devint une *sous-compétence* dans l'espace des savoirs communicatifs. Le nouveau statut des contenus grammaticaux n'a pas impliqué leur disparition, mais simplement un déplacement de leur espace sur un nouvel axe de nature pragmatique.

connaissance préalable de certaines conventions et de quelques connaissances implicites avec lesquelles l'apprenti reconnaît la *transformation* de la valeur des mots d'un texte littéraire et les interprète. Par rapport à ce qui précède, nous signalons, brièvement, qu'un aspect de la reconnaissance du sujet lecteur est déjà mis en évidence si, par rapport aux exigences de lecture – nous parlons d'exigence formative (Mendoza, 2004) –, on le considère comme lecteur implicite, c'est-à-dire, comme un lecteur qui a ses intérêts spécifiques, un niveau ou degré de connaissances, tout en accordant une place aux œuvres de la littérature de jeunesse dans l'ensemble du corpus de lecture, comme on l'a signalé dans des différents études et travaux.

Dans le panorama de la didactique littéraire, il n'y a eu d'apports et d'innovations que sur quelques aspects partiels, sans qu'on soit parvenu à développer un modèle suffisamment défini pour ouvrir la voie à une innovation effective pour l'éducation littéraire, en dépit de l'existence d'un consensus notoire qui consiste à accepter que l'objectif de la formation esthético-littéraire de l'individu, c'est de l'amener à comprendre et interpréter et, ainsi, à participer à son intégration à la vie culturelle de son groupe, de faire de lui un producteur actif d'évaluation.

L'éducation littéraire et la formation lecto-littéraire – les deux dénominations que nous attribuons actuellement à l'activité didactique liée à la littérature – sont en train de rattraper à présent un certain *retard* bien regrettable et une pesante *négligence* par rapport aux besoins d'innovation.

S'agissant du statut de la littérature dans le cadre scolaire, on se questionne sur la façon d'établir des transpositions entre la théorie littéraire, le fait littéraire et les fonctions et les projections didactiques possibles. Dans ce sens nous signalons trois aspects primordiaux :

- *Quelque chose d'évident, mais qu'on oublie, justement, pour cette raison.* Les textes littéraires ont besoin de leurs récepteurs, de leurs lecteurs implicites (ceux qui ont été prévus par leurs créateurs) pour pouvoir développer leurs potentialités sur le plan de l'esthétique et de la communication culturelle, et exercer leur projection ludico-récréative. Toute lecture – dans le processus de laquelle le lecteur développe une « analyse » implicite (plus ou moins limitée ou « suffisante ») des différentes composantes que le texte-discours littéraire présente – suppose déjà un *commentaire* personnel (c'est-à-dire reconnaissance, compréhension-interprétation et évaluation) du texte. Alors, la lecture se fait à travers une interaction (plus ou moins systématisée).
- *Quelque chose qui devrait être, mais qui n'est pas toujours atteint.* Chaque lecteur – qui est un agent qui met au jour le texte – exerce son activité suivant :
 - a. les règles ou normes de réception que le texte offre ;
 - b. les activités qui exigent les processus d'interaction appartenant à la coopération réceptrice ;
 - c. les indicateurs qui lui permettent d'intégrer le texte dans le système culturel.
- *Quelque chose qui devrait être.* Le développement de la compétence de lecture, telle que chaque lecture fasse jouer une relation du lecteur

avec soi-même (à travers ses apports) et avec le texte, pour établir une – mais non la seule – interprétation possible qui confère la cohérence à sa lecture.

2.2. Trois clefs pour l'éducation littéraire

Depuis la théorie de la réception, on a insisté sur le fait que la lecture littéraire suppose une implication personnelle de la compétence lecto-littéraire, un dialogue, c'est-à-dire une interaction, entre le texte et le lecteur, en manière d'*échange des référents* que l'un et l'autre apportent. Dans toute approche didactique, il conviendrait de ne pas oublier ces idées, et de les relier au principe que le texte apprend au lecteur à lire pour faire de chaque lecture un acte de formation.

Les ouvrages littéraires se fondent fréquemment sur des « modèles », des règles et des conventions partagés et réélaborés à partir du corpus qui compose un tout que nous appelons littérature. Nous nous trouvons devant la dimension intertextuelle du fait littéraire ; cette dimension tient non seulement à la spécificité du discours littéraire, mais, surtout, à l'activité du lecteur, aux connexions que celui-ci établit à partir d'un texte, c'est-à-dire, à la réception et à l'interprétation du texte. Dans toute la littérature, la présence de références, d'indices et de clés empruntés à d'autres œuvres oblige à considérer comme inéluctable le fait qu'« il ne faut pas comprendre le texte littéraire en fonction de l'objet extérieur (le monde, la société, l'auteur), mais comme élément d'un vaste système textuel [...] ». L'intertextualité permet de penser la littérature comme un système qui échappe à une simple logique de cause : les textes se contiennent les uns les autres et chaque nouveau texte qui entre dans ce système le modifie, mais ce n'est pas le simple résultat des textes précédents ; c'est, à la fois, son passé et son futur. » (Rabau, 2002, p. 15). Ce fait a des conséquences essentielles pour l'approche didactique et formative.

La citation suivante (qui est tirée d'un article de critique littéraire) signale avec évidence les possibilités d'interconnexion que la création littéraire offre, sa diversification et son caractère réitératif :

« ...On pourra dire que le Chaperon rouge entre dans la forêt et rencontre Pinocchio, ou qu'elle est kidnappée par sa marâtre qui, sous le nom de Cendrillon, la met au service de Scarlett O'Hara ; ou bien qu'elle rencontre dans la forêt un donneur magique qui s'appelle Vladimir J. Propp, qui lui offre une bague enchantée, grâce à laquelle elle découvrira, dans les racines du banyan sacré des Thugs, l'Aleph, ce point d'où l'on voit tout l'univers ; Ana Karénine qui ne meurt pas sous le train, parce que les chemins de fer russes à voie étroite, sous le gouvernement de Poutine, marchent encore plus mal que les sous-marins ; et, loin, loin, au delà du miroir d'Alice, Jorge Luis Borges, qui rappelle à Funes, qui a une bonne mémoire, de ne pas oublier de rendre *Guerre et Paix* à la bibliothèque de Babel...

Serait-ce mal ? Non, parce que cela, la littérature l'a déjà fait aussi, et avant même les hypertextes. »¹⁸

18. U. Eco : « Sobre algunas funciones de la literatura » p. 9-23, en *Sobre literatura*. RqueR Ediciones, Barcelona. p. 20, 2001-2002.

U. Eco fait appel à un personnage de la tradition du conte comme référence de base, pour le lier à une succession d'autres personnages qui renvoient à de différentes œuvres classiques, mais tout en les reliant entre eux au moyen d'actions nouvelles et d'autres cadres que le littéraire¹⁹. Il est évident que la création fait appel aux stratégies intertextuelles, observe les solutions, les modèles de référence qui viennent d'autres textes, pour les assumer ou bien pour les transformer, les remplacer, tout en cherchant toujours une manière de produire de nouvelles stimulations chez le récepteur. Ce fait est absolument essentiel pour la mise en œuvre de l'éducation littéraire, parce que les ouvrages littéraires reposent fréquemment sur ce type de connexions.

Et il ne faut pas oublier la dimension de communication littéraire : la valeur sémiologique de l'œuvre à partir de l'accumulation de référents qu'elle emmagasine comme signes esthétiques et le dialogue particulier entre le lecteur et « toute » la littérature (ou au moins avec *toute son expérience littéraire*). La littérature, le fait littéraire et, par conséquent, tout ce que la communication littéraire implique constituent *quelque chose* de si spécifique et de si générique à la fois, qu'elle supporte difficilement d'être subordonnée à un traitement si particulier qu'est son *enseignement*. C'est pour cette raison que l'étude des perspectives didactiques de la formation littéraire doit partir de l'interrogation : *La littérature, est-elle un objet d'apprentissage ?* La réponse, évidemment, dépendra de la conception qu'on s'en fait en tant que discipline, des références théoriques et des exigences liées au niveau scolaire où l'on se situe. Cette question se pose en des termes différents selon les niveaux du cursus scolaire. Il est évident que la formation du lecteur est un processus graduel qui demande des traitements différents à chaque niveau : aux premiers cycles, le lecteur en formation ne possède pas encore assez d'« expérience de lectures » et il est en train d'entamer le développement de sa compétence littéraire, tandis qu'aux niveaux du secondaire (collège et lycée), ses connaissances lui permettent déjà d'établir des connexions. Partant de là, on signale la particularité de la communication littéraire en ce qui concerne le *dialogue avec le lecteur modèle*.

2.3. L'étrange lien entre littérature et enseignement

Le traitement didactique de la littérature est toujours complexe et délicat lorsque la littérature devient objet d'étude : inévitablement, on lui fait perdre une partie de son essentialité. La multiplicité de variantes qui s'accumulent renvoyant à l'auteur, à l'œuvre ou au récepteur, fait que la littérature ne peut être une matière qui supporte un « apprentissage » homogène et modélisé. Et, pourtant, la didactique de la littérature doit établir que l'objectif essentiel et spécifique de l'éduca-

19. Cette citation nous permet de reconnaître comment nous réagissons devant une succession de stimulations de signe littéraire et de certaines autres de type encyclopédique ou simplement de référence culturelle. L'intentionnalité du fragment – et avec elle la signification du texte – ne peut être saisie que si les références des personnages et de leur fonction dans l'œuvre correspondante sont archivées dans notre intertexte. C'est-à-dire, pour interpréter de manière adéquate ce commentaire critique (un texte, finalement), il faut que l'intertexte lecteur active les référents qui correspondent à chaque une des mentions intertextuelles qui apparaissent dans le texte.

tion littéraire des élèves a un caractère intégrateur : apprendre à lire et à interpréter (évaluer et apprécier) et apprendre à jouir des créations à valeur esthétique-littéraire. La réussite de cet objectif exige que les compétences essentielles que l'élève devra développer s'orientent vers deux directions :

- a. les compétences qui permettent de comprendre et reconnaître les conventions spécifiques du discours littéraire, ce qui passe par l'apport d'une poétique élémentaire et des éléments de rhétorique littéraire ;
- b. les compétences qui permettent de prendre en compte l'historicité qui traverse le texte, et par ailleurs les savoirs nécessaires et intermédiaires pour pouvoir découvrir l'évaluation interprétative et la construire.

En réalité, le problème vraiment important au départ est la mise en connexion étrange entre deux concepts littérature + enseignement : Que peut bien vouloir dire *enseigner* les œuvres littéraires qui, dans leur ensemble, intègrent et composent ce que nous appelons *littérature* ? De fait, il est possible d'*apprendre* de la littérature ; mais c'est très difficile d'*enseigner* la littérature. Avons-nous jamais eu l'idée d'admettre – il est bien possible que oui, même si nous n'avons pas trouvé d'autre choix – qu'en principe, le but de la littérature ce n'est pas que ses œuvres deviennent l'objet d'analyse en classe ? Cet ensemble de lambeaux historiques, biographiques, de caractérisations d'écoles, d'époques et de genres, assaisonnés d'opinions critiques qui composent le programme traditionnel de la discipline « littérature », n'est-ce pas finalement qu'un succédané simpliste et fallacieux de la littérature ?

La réception littéraire d'un lecteur autonome et doué d'une grande compétence lecto-littéraire, qui le rapproche du modèle de « lecteur implicite » est l'effet de l'activation des connaissances (pertinentes) de sa compétence littéraire. À son tour, l'activation de telles ou telles connaissances dépend des caractéristiques du texte objet de réception (de l'usage littéraire de la langue, de la nature du texte, du style, du genre, de l'intentionnalité, etc.), de sorte que le lecteur devra convoquer, avec plus ou moins d'intensité et d'efficacité, ses connaissances préalables – ce qui oblige à prendre en compte l'expérience et le niveau de formation du lecteur. Si sa compétence littéraire est très limitée, le lecteur se trouvera dans une situation d'infériorité pour l'interaction avec le texte. C'est pour cela que la capacité d'interprétation du lecteur dépend de son autonomie de lecture et elle est en rapport avec la formation spécifique de sa compétence lecto-littéraire ; or, bon nombre des connaissances dont on a besoin font partie des différents blocs qui constituent la compétence littéraire, dans l'activité de lecture, et c'est justement ici que les difficultés pour élaborer l'ébauche d'une nouvelle approche apparaissent.

La formation littéraire exige que les processus de construction de significations se renforcent, que l'on développe l'habileté et l'expérience de lecture, que la compétence lecto-littéraire et l'intertexte du lecteur s'élargissent depuis les niveaux de l'éducation primaire. Et à partir de là, le problème didactique dont il est ici question commence à déployer la diversité de ses aspects.

Les aspects spécifiques étudiés par la théorie littéraire et la critique, qui fonctionnent comme des règles et comme des références pour aider au développement interprétatif, peuvent être – en fait, ils le sont – des apports d'où surgissent des orientations susceptibles de déterminer une option didactique qui permette de

profiler une perspective, des clés méthodologiques et même de produire certaines ressources didactiques et, surtout, quelques règles pour cerner la question de savoir comment *l'éducation littéraire peut aider à former le lecteur compétent*, capable de goûter, apprécier, interpréter, évaluer l'œuvre littéraire. Il s'agit de déterminer si la formation consiste à former à des objectifs qui sont ceux de la théorie et de la critique philologique (analyser, systématiser, justifier...) ou bien si, en réalité, l'essentiel pour les niveaux de l'enseignement obligatoire – depuis les premiers cycles jusqu'au collège ou même au lycée –, n'est pas la formation progressive des lecteurs à comprendre et interpréter et, surtout, à jouir du texte – sans qu'ils aient nécessairement à agir comme des analystes textuels ou des *dissecteurs* de textes à la recherche exclusive des particularités du discours littéraire –, même si la compréhension du texte exige implicitement l'application de connaissances qui interviennent dans la pratique de l'analyse.

2.4. Les problèmes : des lumières et des ombres

En réalité, les nouveaux programmes officiels pour les différents niveaux du système éducatif *signalent* une approche centrée sur le lecteur et sur son activité réceptrice, *signalent*, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à proposer de façon de faire systématique, même si divers principes de la théorie de la réception y sont mentionnés. Cependant, il manque toujours l'ébauche d'un modèle d'intervention pour mener à bien l'éducation lecto-littéraire (nous considérons qu'il faut rassembler les deux aspects, puisque la lecture est la voie d'accès personnelle à la littérature) ; et cela suppose de mettre en connexion l'expérience de lecture et les savoirs de l'écolier avec les textes mêmes, et implique que l'activité d'interprétation se renforce, en tenant compte du fait que le texte a ses droits et que le lecteur garde les siens (Eco, Culler).

Les aspects problématiques qui touchent au traitement didactique de la littérature – nous éviterons de parler d'enseignement et/ou apprentissage de la littérature –, c'est-à-dire à l'éducation et à la formation littéraires, sont sans doute bien trop connus, et c'est pour cela qu'il est plus intéressant de s'occuper des alternatives proposées et de ne mentionner que succinctement les aspects problématiques²⁰.

20. On peut signaler, comme premier essai sérieux pour le renouvellement des options didactiques susceptibles d'améliorer la formation littéraire, le colloque de Cerisy, tenu en 1969 et dirigé par Doubrosky et Todorov, où l'on a soulevé les problèmes que pose l'enseignement de la littérature (l'importance de ce colloque est apparue manifestement du fait que ses actes furent rééditées en 1981). Dans les conclusions T. Todorov recueillait et signalait comme questions clés : Pourquoi enseigner, quoi enseigner et comment enseigner. En même temps indiquait qu'« *il n'y a de réponses absolues. Par contre, il y a de très mauvaises réponses partielles* » et à propos de la manière d'enseigner la littérature, Todorov soulignait que « *le problème c'est l'approche chronologico-historique, le fait de se centrer sur une littérature et d'éluder les autres, en considérant qu'il n'y a pas de meilleure méthode* » (Todorov, 1981, p. 218). Il a souligné de même le besoin de considérer ce qu'il appelle *aspects* internes qui concernent la littéralité /les catégories littéraires à travers des expériences pratiques ; et aussi les aspects externes, qui concernent le lien entre l'œuvre littéraire et d'autres faits de civilisation, culture, artistiques...

Les problèmes ne sont pas seulement liés à l'accumulation de données historiques et biographiques ; ils sont encore aggravés du fait que, par une simplification didactique erronée, on fait appel à une fixation « scolaire » de schématisation préétablie, à des lieux communs sur les œuvres et les auteurs, à des données réductrices à propos de traits formels ou idéologiques. À cela, il faut ajouter l'existence d'activités qui n'ont pas grand chose à voir avec l'éducation du lecteur littéraire, même si elles restent inscrites dans les manuels et dans les programmes, dans le but d'organiser et de schématiser la *succession classée* de données et de références. Ainsi, plus souvent qu'il ne le faudrait, l'*enseignement littéraire* continue de se borner à la *transmission* de données et de références de manuel ou d'encyclopédie. Outre cela, il est bien connu que, trop fréquemment et en l'absence d'autres modèles plus illustratifs, le professeur de littérature s'est senti obligé de suivre la ligne d'un certain *éclecticisme méthodologique*, faisant parfois appel à des supports intuitifs, ce qui n'est pas toujours vraiment efficace.

Tout cela n'est, en fait, pas lié à la complexité du discours littéraire, c'est-à-dire des œuvres littéraires inscrites dans les programmes actuels ou dans les listes de lecture. La cause essentielle des difficultés est liée à deux problèmes préalables :

1. l'absence de formation spécifique de l'apprenti lecteur ;
2. les carences de base des professeurs pour conduire un cheminement significatif et effectif vers l'éducation littéraire.

Par rapport à la question d'une nouvelle conception de la didactique de la littérature, on peut signaler les manques suivants :

- Permanence du modèle historiciste traditionnel, correspondant à la conception de la matière de la part du corps enseignant et persistance d'une démarche reposant sur l'exposé complété d'activités d'analyse.
- Conception de la littérature comme une *matière reposant sur la mémorisation de concepts et d'abstractions* :
 - a. allusions sommaires à des titres, des synthèses des arguments, des énumérations abstraites de traits descriptifs de style, des références succinctes à la légitimité de l'auteur et de l'œuvre dans le contexte de son système culturel, etc. ;
 - b. étude formelle et fragmentaire d'œuvres – basée sur l'apprentissage d'une accumulation de savoirs qui vont depuis l'encyclopédisme jusqu'à la référence érudite – à travers la mémorisation de données et d'éléments de commentaire des textes.
- Conception de la lecture réduite au schéma *décodage + compréhension*, qui se concrétise habituellement par une série d'exercices et/ou d'activités visant la « vérification » de la « compréhension effective » du texte, sans attention portée à la capacité d'interprétation, c'est-à-dire à l'implication – coopération personnelle de l'élève – lecteur, de sorte qu'on laisse de côté l'effet potentiellement encourageant et gratifiant que doit procurer la lecture littéraire.
- Absence de l'interaction coopérative que suppose la réception de la lecture et, par contre, présence de l'imposition/« justification » de la « *seule interprétation correcte et pertinente* » que le professeur présente

comme devant correspondre à l'œuvre, sans laisser de place aux options personnelles des élèves, ce qui les prive du plaisir de l'interprétation des textes littéraires.

- Absence notoire de questions méthodologiques essentielles :
 - a. renforcer les apports personnels du lecteur, son implication à la réception des textes, et ne pas poursuivre uniquement un objectif de formation ;
 - b. développer les activités correspondant à la métacognition du processus de lecture ;
 - c. introduire des procédés et des stratégies pour la formation nécessaire et spécifique à l'autonomie en lecture de littérature ;
 - d. finalement renforcer les stratégies cognitives de mise en relation avec les connaissances et expériences préalables (activées consciemment ou inconsciemment).
- Absence d'un *modèle d'éducation littéraire* centré sur l'activité du lecteur, sur ses intérêts et sur sa capacité comme « lecteur / récepteur / destinataire implicite » des œuvres littéraires qui lui sont utiles pour sa formation esthétique et pour sa formation comme lecteur autonome.
- Subordination fréquente de la fonction de la littérature à la présentation d'exemples et à la réalisation d'exercices d'apprentissage linguistique, tout en laissant à l'écart la véritable fonction de jouissance, de plaisir ludique et esthétique de la création littéraire.
- Confusion entre construction d'un *habitus* de lecture et animation autour de la lecture, ce qui implique l'inattention à la lecture extensive et aux activités spécifiques de « lecture littéraire ».
- Carences ou limitations dans la formation spécifique des enseignants pour mettre à jour et pour renouveler leurs convictions et leurs démarches afin de répondre aux nouveaux objectifs de l'éducation littéraire, et pour remédier à l'inertie qui conduit à s'en tenir au programme et à la méthodologie traditionnelle... Nécessité pour les professeurs de reconnaître qu'« enseigner la littérature », c'est en soi une expression ambiguë et dépassée qu'il faut remplacer d'urgence par une autre, plus large, axée sur l'idée d'éducation et formation pour goûter et apprécier la littérature, plus en accord avec la nature propre de la littérature.

En réalité, de ces carences dérivent, en grande partie, des limites des écoliers, directement imputables aux activités conduites en classe, à une conception dépassée du fait littéraire et de la « discipline » littérature et la relation des professeurs eux-mêmes à la littérature. Au vu de ces carences, on comprend que les démarches employées ne remplissent pas leur fonction de formation du lecteur littéraire.

Il y a peut-être un cercle vicieux dans tout ce conflit : on maintient une orientation traditionnelle par manque de formation du professeur, on essaie de nouvelles méthodes basées sur l'activité de lecture de l'élève, mais on se méfie de la capacité de l'élève lecteur à établir des interprétations personnelles (à cause de sa médiocre formation en lecture et de ses limites pour procéder à des interpréta-

tions et des évaluations) ; si bien que les contenus et les méthodologies traditionnelles se maintiennent, sans renouvellement ni de la conception de la formation littéraire ni, bien sûr, des pratiques didactiques qui puissent doter l'élève d'une compétence et d'une capacité de base lui permettant d'être activement autonome dans la réception littéraire²¹.

Les carences mentionnées sont pour beaucoup dans les problèmes rencontrés dans les différents niveaux du système éducatif. Tout cela a abouti au fait que :

- a. on n'a pas développé les habiletés qui permettent le processus de lecture réception ;
- b. on n'a pas enseigné les stratégies de base de compréhension et d'interprétation ;
- c. on n'a pas donné aux élèves l'habitude d'activer des connaissances préalables, des références et d'autres expériences de lecture pour les mettre en relation avec les différentes créations littéraires ;
- d. on n'a pas stimulé l'implication personnelle des élèves dans l'interprétation ;
- e. et surtout, on n'a tenu compte ni de ses apports ni de ses évaluations personnels, même s'ils sont limités.

Par conséquent, et pour conclure, la difficulté initiale de base à résoudre c'est la mise en place d'une forme d'approche et d'une orientation méthodologique traitant le fait littéraire comme activité même de lecture et comme processus d'interaction mettant en rapport les apports du discours / texte et ceux du lecteur / apprenant. Parmi les orientations proposées actuellement pour le renouvellement de l'efficacité de l'éducation littéraire, ressortent la perspective interactive et l'approche réceptive.

2.5. L'éducation littéraire : une approche qui commence à s'affirmer

Compte tenu de ce qui a été dit jusqu'à présent, cette partie se présente comme une réflexion et un ensemble de suggestions et de questions concernant la littérature et son approche dans le cadre scolaire. Il y a déjà longtemps qu'on a remis en question le fait que la formation repose sur un *catalogue* historique et un ensemble d'activités en rapport avec le commentaire de textes visant à mettre en relief les qualités stylistiques du texte et les connaissances métalittéraires de l'élève, en conformité avec les programmes. L'innovation didactique n'est toujours pas parvenue à réorienter les contenus et les démarches pour assurer l'éducation littéraire.

21. Tout en nuancant cette question, A. Díaz-Plaja y G. Bordons (1993, p. 7) signalent que : « À la minute de la vérité, il est fréquent de vérifier que ces deux axes (description historico-chronologique de la littérature et commentaire de textes) ne sont pas toujours complémentaires et que les élèves ressentent la matière comme une double torture: celle de devoir apprendre une série de noms et de données pour répondre à des questions plus ou moins mécaniques et celle de devoir faire face à un texte pour l'analyse duquel ils n'ont pas de ressources. »

Nous sommes plusieurs auteurs à y travailler depuis longtemps (González Nieto, 1992 ; García Ribera, 1996 ; Bordons, 1994 ; Colomer, 1998 ; Cerrillo, 1996, 2002 ; Sánchez Corral, 2003 ; Díaz-Plaja, 2002 ; Mendoza, 1994, 2002, 2004), poussés par la nécessité de systématiser une approche qui consolide efficacement la formation du lecteur littéraire et qui corresponde à la finalité propre de la littérature. Nous avons conscience qu'il y a actuellement un consensus entre les spécialistes en didactique de la littérature sur des points fondamentaux :

- Concevoir la lecture comme un processus de coopération et interaction entre le lecteur et le texte pour construire la signification.
- Habituer le lecteur à comprendre pour interpréter et savoir relier ses connaissances avec les sollicitations de l'œuvre littéraire.
- Activer les éléments de compétence lecto-littéraire dans la construction de la signification.

Maintenant, il s'agit de concrétiser des questions spécifiques parce que les options didactiques autour de la littérature se sont éparpillées comme des fragments d'une entité dans un labyrinthe²² aux possibilités qui se croisent, mais où le professeur se trouve perdu et sans l'approbation ni l'appui des instructions officielles.... Tout en tenant compte de l'évolution du traitement didactique de la littérature dans notre contexte, Díaz-Plaja (2002a) justifie et signale trois aspects innovants :

- a. *Apparition des ateliers littéraires.*
- b. *Analyse et propositions sur la compréhension de la lecture et construction du lecteur.*
- c. *Encouragement à la lecture.*

De ces trois aspects, elle signale en le nuancant l'importance du second : Analyse et propositions sur la compréhension de la lecture et construction du lecteur. Cela représente la ligne la plus solide du point de vue théorique. On regroupe à travers cela les études sur le processus de construction du lecteur (notamment le jeune lecteur), des mécanismes qui interviennent dans la formation de la compétence littéraire ou bien des processus de création de l'intertexte de lecture. » (Díaz-Plaja, 2002a, p. 175).

22. C. Lomas (1996) signale cette complexité et cette perplexité quant à l'option du traitement didactique de la littérature : « Le labyrinthe de l'éducation littéraire se complique encore davantage par la *diversité de méthodes* avec lesquelles le corps enseignant a essayé et essaye à l'heure actuelle de résoudre cette difficile communication entre les élèves et les textes littéraires. Depuis l'axe diachronique de l'histoire littéraire jusqu'à l'organisation thématique des contenus littéraires, depuis le commentaire linguistique de fragments isolés jusqu'à la lecture d'œuvres complètes, depuis l'atelier d'écriture jusqu'aux tactiques les plus diverses d'animation à la lecture, si quelque chose caractérise l'enseignement de la littérature pendant les dernières décennies dans notre pays, c'est cette variété incessante de méthodes pédagogiques, de critères de sélection de textes et de stratégies didactiques qui manifeste la volonté du corps enseignant de se rapprocher de l'horizon d'attente d'adolescents de moins en moins lettrés mais de plus en plus intéressés, en qualité de prédateurs audio-visuels, à la consommation d'autres modes de communication plus *populaires* ou d'autres *littératures*. »

L'objectif de formation est d'amener l'élève-lecteur à construire consciemment ses connaissances littéraires afin de les assumer comme des domaines effectifs et disponibles pour mener n'importe quelle activité de lecture et pour renforcer la compétence littéraire et l'intertexte du lecteur. Atteindre cet objectif n'est possible que si l'on applique une méthodologie cohérente reposant sur la prise en compte de la réception dès les premiers niveaux de formation, ce qui n'est pas fréquent.

2.6. Quel modèle pour renouveler le traitement didactique de la littérature ?

« L'idée d'étudier la littérature comme une discipline fait justement courir le risque de développer une compréhension systématisée du mécanisme sémiotique de la littérature. » J. Culler (1992, p. 117)

Les limites didactiques mentionnées précédemment peuvent être dépassées pour peu qu'on traite sur le plan didactique la capacité de réception, les stratégies d'interprétation et l'aptitude à produire une évaluation esthétique²³. Pendant les deux dernières décennies, les facteurs qui gênaient l'innovation didactique de la formation littérature ont été révisés ; depuis un certain temps, on a essayé d'orienter l'attention sur le lecteur et sur la dimension d'interaction inhérente à la réception et la communication littéraires. Les orientations innovantes provenant du cadre universitaire, ainsi que d'autres institutions (lieux de formation des professeurs, centres d'études sur la lecture, centres de documentation sur la littérature de jeunesse) qui s'efforcent d'avoir une influence sur l'aménagement des programmes officiels et/ou sur l'innovation de la part du corps enseignant. C'est à partir de cette notion de construction du lecteur et de son éducation littéraire que l'on doit définir les orientations de la réforme didactique.

Il faut que l'approche et la méthodologie que l'on tente de mettre en place fassent la preuve de leur pertinence, et permettent en particulier de poser explicitement la question de la valeur de l'œuvre littéraire et de sa perception par l'apprenti, la question de sa formation à une lecture personnelle, à l'interprétation.

23. « Si nous prétendons, depuis notre perspective didactique, que la pratique de la littérature en classe commence à être considérée comme une situation de communication qui offre à l'élève les avantages spécifiques de construire des significations à travers l'expérience esthétique, alors nous devons jeter les fondements de notre activité éducative sur les modèles dérivés des divers courants littéraires encadrés dans la *poétique de la lecture*. C'est pour cette raison que les nouvelles approches didactiques mettent l'accent sur la formation d'habitudes de lecture et, qu'on attache de l'importance au plaisir que les textes doivent procurer tant dans l'enfance que dans l'adolescence. On commence, donc, à tenir compte des horizons d'attentes des jeunes écoliers ainsi que de leurs encyclopédies culturelles spécifiques. En conséquence, les options épistémologiques doivent découler de l'approche pragmatique-communicationnelle du discours : *théorie de la réception, théorie sémiotiques, théorie pragmatiques*. » (Sánchez Corral, 2003 : 324-325).

2.6.1. La clef centrale de notre modèle

En somme, on vise à une conception qui fasse ressortir l'évidence que la littérature se lit, se goûte, s'apprécie et s'évalue et qui s'oppose ainsi à la conception traditionnelle de la littérature comme contenu d'« enseignement ». L'éducation littéraire (éducation à et *pour* la lecture littéraire) doit apprendre à participer avec efficacité au processus de réception et d'actualisation interprétative du discours littéraire ; elle doit former l'apprenti à être un lecteur autosuffisant, autonome, à activer et mettre en rapport ses connaissances, c'est-à-dire à entrer dans le *pacte de lecture* qui, nécessairement, doit s'établir entre le texte et le lecteur.

Un modèle didactique doit chercher à donner des réponses à des besoins formatifs spécifiques, à partir d'un ensemble systématisé de règles et de précisions didactiques. Il s'agit de *former des lecteurs compétents et expérimentés*. Pour définir le modèle, on a considéré :

- Le renouvellement didactique de la littérature, en puisant dans les apports fonctionnels et formatifs de la théorie de la réception et de la construction de la compétence littéraire à partir de l'activité même de lecture. Les deux aspects constituent l'axe central pour organiser les savoirs et les habiletés qui participent à l'éducation et à la formation littéraire.
- Le développement des capacités et des habiletés de réception, comme norme de base dans l'éducation littéraire et dans la formation et le développement de la compétence littéraire du lecteur - apprenti.
- La coopération du lecteur pour construire son évaluation (interprétative, esthétique...) de l'œuvre littéraire.
- Les activités de vérification du lecteur, parce que c'est à travers elles que la compétence littéraire se manifeste en tant que système complexe de savoirs métalittéraires, de stratégies et d'expériences personnelles qui règlent la réception, la compréhension et l'interprétation.
- La dimension formative que les textes littéraires possèdent pour activer nos capacités linguistico-compréhensives.

L'effet de l'éducation littéraire fait apparaître le concept de sujet lecteur, dont les traits sont ceux d'un *récepteur actif, qui participe, coopère et interagit avec le texte*, c'est-à-dire, le *lecteur compétent*. Il faut donc revoir les bases didactiques de l'éducation littéraire. Le modèle s'articule dans un espace d'intersection (à la confluence de la formation lecto-littéraire et du processus de lecture) ; dans le bloc supérieur se situe l'espace des références didactiques (conception du fait littéraire, fonctions du professeur, détermination de l'approche et des démarches formatives et didactiques que l'on prétend mettre en place). L'autre espace est celui du lecteur et de ses apports : dans l'ensemble, il s'agit d'intégrer des connaissances, des habiletés, des stratégies dans l'activité cognitive de la lecture. C'est à cette intersection que peuvent émerger des objectifs et des activités, qui serviront à ordonner la fonctionnalité du modèle. Parmi ses composantes, un cercle de relations interdépendantes : cette composante détermine le développement des autres.

2.6.2. Les objectifs

Les objectifs de la formation / éducation littéraire visent à éduquer/former/instruire le lecteur pour qu'il sache tirer le maximum de profit des productions littéraires. Les divers buts, c'est-à-dire les objectifs auquel prétend le traitement didactique du fait littéraire, doivent être pris en considération dans la définition d'un modèle de formation littéraire. Parmi ces buts, on signale à titre de synthèse :

- Douer l'élève des compétences, des habiletés et des stratégies de réception nécessaires pour obtenir une jouissance esthétique personnelle à la lecture.
- S'occuper des processus de développement d'habiletés réceptives.
- Renforcer la participation de l'élève dans la construction de sa compétence littéraire.
- Renforcer la reconnaissance des usages et des fonctions esthétiques dans le discours littéraire.
- S'occuper de l'éducation littéraire de base de l'élève, ce qui suppose :
 - a. doter l'élève de savoirs et des stratégies pour le développement de la compétence littéraire ;
 - b. structurer ses connaissances pour qu'il sache élaborer des significations et établir ses interprétations.
- Recourir toujours à la lecture des œuvres, de manière à ce que leurs particularités (formelles, thématiques, etc.) soient appréciées selon le degré de la formation réceptrice et servent l'éducation esthétique.
- User de démarches participatives où s'intègrent les procédés et les activités favorisant les buts formatifs de la réception littéraire, c'est-à-dire l'éducation au plaisir esthétique.
- Stimuler l'appréciation, à la fois personnelle et critique, des valeurs esthétiques et culturelles, tout en développant une argumentation des jugements et des opinions appuyée sur des connaissances spécifiques (historico-littéraires, usage littéraire du système linguistique, conventions des codes littéraires, etc.) constitutives de la compétence littéraire.

2.6.3. Les composants

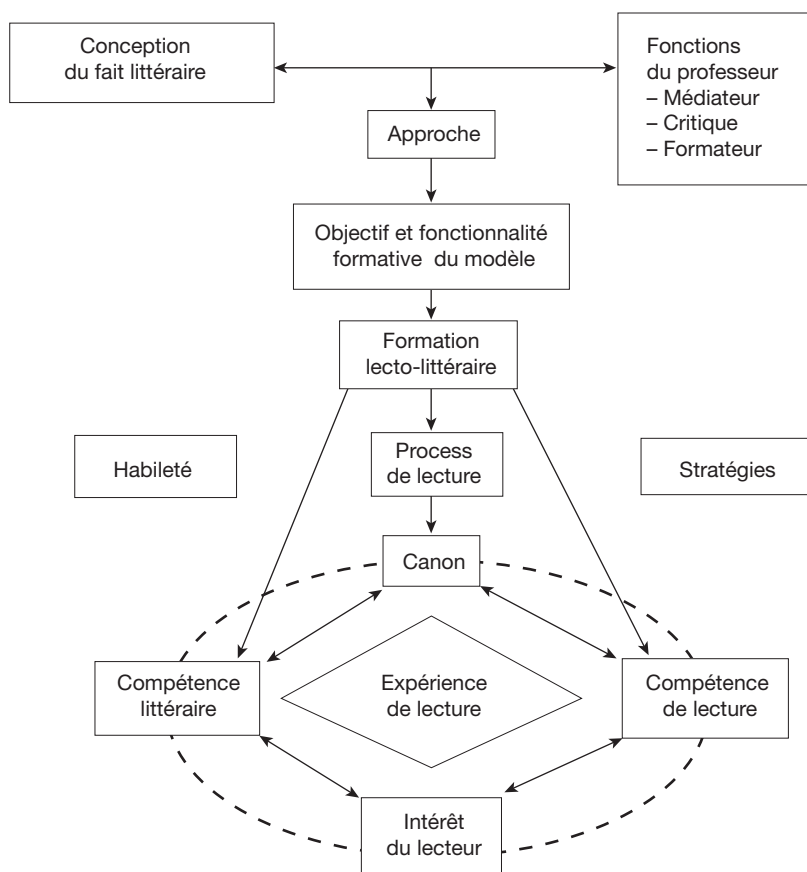
- Le lecteur comme :
 1. agent de la réception littéraire ;
 2. responsable de l'activation (métacognitive) du processus de lecture, qui – avec son implication et sa participation – apporte les savoirs opératoires et stratégiques qui lui sont nécessaires pour l'interprétation personnelle ;
 3. agent qui met en rapport ses connaissances métalittéraires avec ses expériences de lectures ;
 4. qui établit sa réception-interprétation personnelle de la lecture et de ses apprentissages afin de produire des significations.

- La lecture comme activité personnelle, où le récepteur convoque toutes ses connaissances sur le système linguistique et les conventions discursives, mais aussi ses savoirs métalittéraires concernant la codification sémiotique.
- La compétence littéraire comme espace constituant l'ensemble de savoirs qui *permettent de lire et d'interpréter un texte littéraire* et de construire la signification du discours littéraire : les savoirs, les habiletés et les stratégies, outre certaines conventions esthétiques pour établir une évaluation de la signification culturelle et artistique du texte, s'activent depuis la compétence littéraire.
- La compétence de lecture qui permet de suivre les normes réglant l'interaction entre le texte et le lecteur et de suivre les orientations que le texte littéraire propose pour sa réception (adéquante) ; elle est déterminante pour la conscientisation du processus de réception du lecteur actif (coopérant impliqué à chaque moment de la lecture) – c'est-à-dire pour la métacognition des activités que le lecteur met en œuvre dans chacune des phases de l'acte lexique.
- L'intertexte du lecteur oriente et règle l'activité d'associations opérées par le lecteur ; c'est un composant cognitif de la compétence littéraire depuis laquelle il active et sélectionne les connaissances concrètes qui régissent les réactions réceptives devant les stimulations textuelles (Mendoza, 2001) ; son activité sélectionne et active les apports de la compétence lecto-littéraire, selon les exigences/nécessités du discours littéraire²⁴.
- L'exigence formative organise l'itinéraire d'accès à l'éducation littéraire²⁵. Grâce à l'adéquation de cette exigence, il est possible que l'accès à la littérature dans le contexte scolaire acquière une cohérence plus grande que celle qu'elle a eu jusqu'à présent. Cette exigence prend en compte les facteurs qui conditionnent le cadre éducatif (niveau, objectifs, caractéristiques des élèves, fonctionnalité formative, etc.) et elle est établie selon les intérêts éducatifs, formatifs (sous l'aspect esthétique et culturel) et les intérêts personnels des élèves (ludiques, récréatifs...). Elle s'efforce d'inclure des œuvres accessibles aux lecteurs et adaptées à leurs intérêts par leur niveau de complexité et par leurs sujets. L'exigence de formation intègre des œuvres fonctionnellement représentatives, qui vont de la litté-

24. La compétence littéraire, la compétence de lecture et l'intertexte du lecteur concernent diverses connaissances, comme celles-ci : a) codes culturels (symboles, signes, mythologie, allusions littéraires, d'autres arts, etc.) ; b) connaissance des genres et de la typologie textuelle ; c) variété de structures et de modèles ; d) expériences préalables de lecture ; et e) connaissances préalables qui s'activent devant les stimulations concrètes d'un texte, pour associer des références typologiques, thématiques, idéologiques, pour réagir devant des indications discursives ou pour reconnaître des normes de lecture.

25. Pour son évaluation didactique il faut différencier entre le canon littéraire de spécialisation philologique et celui qui devrait être un *canon scolaire, du curriculum ou de formation*. Le canon philologique ou d'études spécialisés converge à beaucoup d'égards avec le canon scolaire ; entre les deux il y a des rapports entre les contenus, mais il y a des divergences concernant la finalité.

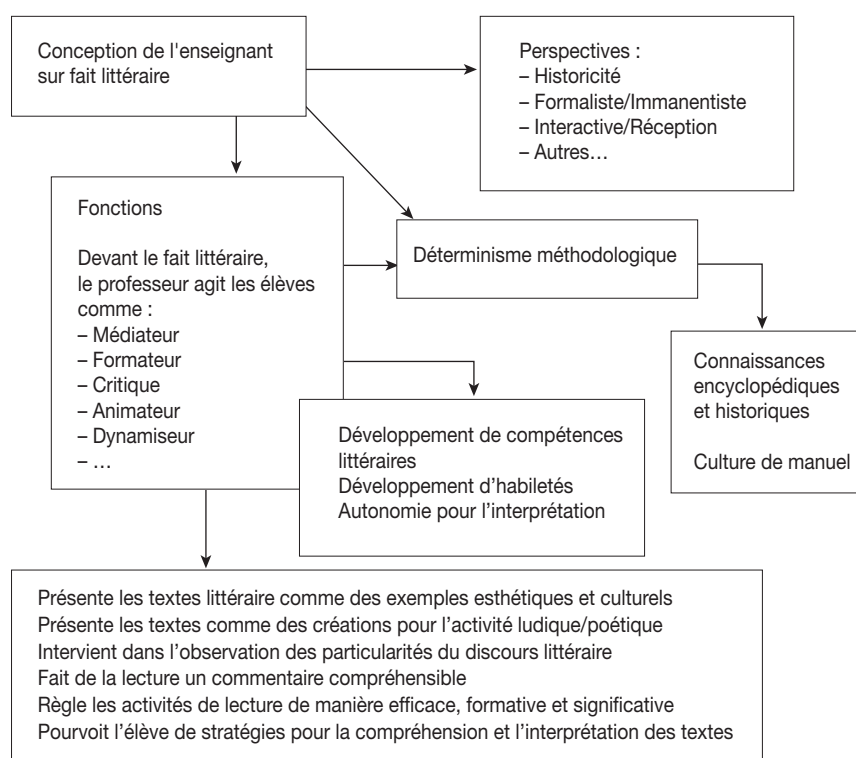
rature de jeunesse aux textes classiques et contemporains; ces œuvres seront des référents pour la formation à la lecture et pour le développement de la compétence lecto-littéraire.



Le cercle de la figure 1 montre le rapport entre chacun de ces composants ; entre eux se crée un *feedback* qui enrichit et élargit les connaissances, les expériences et l'habileté réceptrice. Ainsi, entre l'*exigence formative* et la compétence littéraire - qui est le but de formation - interviennent la participation réceptrice du lecteur et sa capacité d'établir des relations avec son expérience de lecture et son intertexte de lecture. Ainsi, il devient évident que la conception de l'innovation dans le traitement didactique de la littérature lie nécessairement l'œuvre avec l'activité formative de réception elle-même.

2.6.4. Les fonctions du professeur de littérature

Un facteur important pour la mise en œuvre du modèle de formation renvoie aux fonctions du professeur de littérature. Le professeur a fréquemment assumé les fonctions de « présentateur du panorama historiciste » et d'« expliciteur ou commentateur » des *réductions* que les *déviations* (?) expressives et les connotations du texte exigeaient pour apparaître claires et évidentes dans le commentaire et l'analyse de textes. Or, il faut tenir compte du fait que les fonctions du professeur de littérature sont tout autres – médiateur, formateur, critique, animateur, dynamiseur et agent de motivation – et que ces fonctions dépendent de la conception même que le professeur a du fait littéraire, de ses références didactiques, de la transposition didactique qu'il établit à partir des apports théoriques. Elles dépendent, plus spécialement encore, des objectifs qu'il attribue à l'éducation lecto-littéraire de ses élèves. L'enseignant joue donc le rôle de médiateur pour l'accès à la production littéraire ; d'interprète critique ; guide dans l'exposition de méthodologies d'analyse et de formateur et animateur en lecture (Mendoza, 2002). Ses fonctions se projettent directement dans ses options méthodologiques. La définition que le professeur accepte ou adopte du fait littéraire et qui sous tend son enseignement détermine sa pratique didactique et sa méthodologie :



2.6.5. À titre de conclusion : un modèle à évaluer

Le modèle exposé a pour objectif de conduire le lecteur vers l'essence de la communication littéraire et à le former à comprendre/interpréter le discours littéraire. Le but de l'éducation littéraire sera de préparer le lecteur pour qu'il dispose, à tout moment, de la liberté nécessaire pour lire / commenter / interpréter à partir de ses apports personnels. L'essentiel consiste à renforcer les apports du lecteur, tout en le faisant s'impliquer dans sa coopération avec le texte, de façon ce que sa lecture soit le résultat de son intervention interactive avec l'œuvre littéraire, à travers laquelle il identifie le discours littéraire, suit les clefs de réception que le texte même inclut et développe son entraînement à la compréhension et l'interprétation.

Nous estimons pertinent de signaler un ensemble d'éléments clefs qui permettent de montrer les orientations méthodologiques qui vont dans ce sens :

- Accès à la littérature passant nécessairement par une lecture signifiante et ludico-esthétique suivant un processus d'implication et d'interaction de l'élève par rapport au texte à construire pour permettre l'accès à la jouissance littéraire.
- Approche fondée sur la réception, de façon à ce que elle soit vraiment axée sur l'éducation littéraire et le développement de la formation pour la lecture à travers les processus d'interaction cognitive, de façon à ce que la compréhension d'un texte par le lecteur soit conditionnée par ce qu'il connaît préalablement et par ce qu'il a actualisé dans ces connaissances pendant le processus de lecture » (Alderson y Short, 1984, p. 72).
- Développement de la formation du lecteur littéraire tout en renforçant :
 - a. la participation du récepteur dans l'attribution de valeurs aux œuvres que l'on lit et que l'on commente dans la classe ou ailleurs ;
 - b. développement de l'habitude de lecture, comme moyen d'élargissement permanent de la compétence littéraire ;
 - c. développement de stratégies permettant d'identifier et de comparer les ressources que le discours littéraire emploie dans un contexte historique, artistique, culturel donné et d'inférer des relations pertinentes (adéquates aux capacités et niveau de connaissance du lecteur) à partir de la lecture de ces textes.
- L'éducation littéraire entendue comme une discipline active et dynamique conduisant au plaisir du texte, et non comme une discipline aux contenus statico-encyclopédiques pour un apprentissage fondé sur la mémorisation générant un ennui mortel. Ce dynamisme doit reposer sur l'implication et l'interaction que le lecteur doit maintenir avec le texte (selon les principes didactiques qui dérivent de la théorie de la réception, de l'intertextualité et des approches sémiotiques).
- La nouvelle conception de la discipline s'axe sur un modèle qui prend comme points de repère :
 1. l'activité de lecture de l'apprenti ;
 2. ses processus cognitifs de réception et ceux qui correspondent à la compréhension et à l'interprétation ;

3. son évaluation personnelle, ses opinions, ses connexions avec d'autres expériences de lecture. Voilà donc l'ensemble des clefs qui règlent la démarche didactique à partir de laquelle se développe la compétence lecto-littéraire et l'éducation littéraire.
- À ce modèle, l'intervention didactique sert de guide dans la réception du discours littéraire, tout en aidant à ressentir et à percevoir les effets ludiques et esthétiques et à donner accès direct et personnel à la compréhension, à l'interprétation et au plaisir des textes en tant qu'objets artistiques (Mendoza, 2004). Dans la reformulation qui suit, il apparaît que la formation à la réception en lecture se base sur des activités propres de la lecture extensive (habituelle, non occasionnelle), dans le cadre d'une démarche interactive (prenant en compte les apports du lecteur liés aux apports/incitations du texte), qui vise la dynamisation de la lecture (fluidité, maîtrise et assiduité). Il s'agit, donc, d'une combinaison de facteurs selon les termes suivants :

Éducation littéraire et formation pour la réception de lecture (ED-FRL) =

dynamisation de la lecture
modèle interactif de réception

EDFRL (lecture extensive + approche significative) =

développement de la compétence lecto-littéraire

Ces aspects ont un dénominateur commun : l'objectif de développer la compétence lecto-littéraire. Le tout posé de façon significative, c'est-à-dire, à travers une séquentiation de contenus conceptuels et, surtout, de procédés en accord avec les motivations, les intérêts et les capacités des élèves.

La présentation ordonnée (par sujets, par genres...) des productions littéraires facilite l'assimilation et une connaissance constructive et significative du fait littéraire : à travers des activités (non nécessairement des 'exercices') montrant le rapport entre plusieurs textes, on renforce l'observation contrastée et directe de l'élève.

La production littéraire ne peut pas être embrassée dans sa totalité et, par conséquent, ce qu'on peut traiter dans l'école a ses limites (malgré l'ampleur des programmes), surtout si l'on prend en considération le niveau de formation des élèves, le degré de développement de leur compétence littéraire et leurs intérêts en tant que destinataires des textes (Mendoza, 2004). C'est pour ces raisons qu'il faut que l'ensemble des professeurs délimite concrètement un corpus d'œuvres appropriées aux objectifs de formation pour :

1. *renforcer et guider la nécessaire liberté d'interaction du lecteur ;*
2. *éduquer sa sensibilité et sa capacité d'assimilation récréatrice ;*
3. *élargir sa compétence littéraire pour qu'il apprécie, commente et interprète les œuvres littéraires.*

Cela exige que l'on retienne des œuvres de littérature de jeunesse, sur lesquelles appuyer la formation littéraire des élèves et de façon complémentaire,

il faut également prendre en compte d'autres lectures possibles que les enfants font en dehors de cadre scolaire, car leurs références personnelles ont aussi, incontestablement, des conséquences formatives : le lecteur se forme et acquiert une compétence littéraire quelles que soient ses lectures.

BIBLIOGRAPHIE

- ALDERSON, J. et SHORT, M. (1989) : Reading Literature. In M. Short (éd.), *Reading, Analysing and Teaching Literature*. London, Longman.
- BALLESTER, J. (1998) : Teorías Literarias y su aplicación didáctica. In A. Mendoza, *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, SEDLL/ICE.UB/ Horsori, p. 297-322.
- BALLESTER, J. (1999) : *L'educació literària*. València, Universitat de València.
- BARTHES, R. (1973) : *Le plaisir du texte*. Paris, Le Seuil.
- BARTHES, R. (1975) : Littérature/Enseignement. *Pratiques*, n° 5, p. 62-74.
- BARTHES, R. (1978) : *Leçon. Leçon inaugurale de la chaire de Sémiologie littéraire du Collège de France*. Paris, Le Seuil.
- BARTHES, R. (1974) : Escritores, intelectuales, profesores, dans *El proceso de Escritura*. Buenos Aires, Calden.
- BERTONI DE GUERCIO, G. (1985) : La letteratura nel curricolo, dans A. Colombo y C. Sommadossi (ed) : *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua*. Mondadori, Milán.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1987) : Fonction de l'histoire littéraire dans le renouvellement de la didactique de la littérature. *Ricerca Educativa*. IV, p. 39-49.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992b) : *La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona, Baranova.
- BORDONS, G. (1994) : Visió sincrònica sobre la didàctica de la literatura, dans *Articles de Llengua i Literatura*, n° 1, p. 27-36.
- BORDONS, G. et DÍAZ-PLAJA, A. (1993) : *Literatura comparada (Catalana i Castellana)*. Barcelona, Empúries.
- BORDONS, G. et DÍAZ-PLAJA, A. (1998) : L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats, dans *Articles de Llengua i Literatura*, n° 14. p. 61-73.
- BORDONS, G. et DÍAZ-PLAJA (Eds.) (2004) : *Ensenyar literatura a Secundària*. Barcelona, Graó.
- BRONCKART, J.-P. (1997) : Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In A. A. V. V. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona, Universidad de Barcelona, p. 13-24.
- CASAS, L. (2001) : *Tot Dahl*, Barcelona, La Galera.

- CERRILLO, P. (1996) ; Qué leer y en qué momento, dans P. Cerrillo et J. García Padrino (Eds.) : *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, p. 47-58.
- CERRILLO, P. , Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002) : *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Colección Arcadia.
- CERRILLO, P. et J. GARCÍA PADRINO (1996) : *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CODINA, J.A.(1994) : Nois i noies espectadors d'una obra de teatre. In *Perspectiva escolar*, n° 186.
- COHEN, D.A. (1990): Reading for Comprehension, Chap. 5. In *Language Learning*. New York, Newbury House.
- COLOMBO, A. (1996) : A que punto è l'insegnamento di letteratura, dans A. Colombo (ed.) *La letteratura per unità didattiche*. Florencia. La Nuova Italia. p. 3-17.
- COLOMER, T. (1996) : La didáctica de la literatura : temas y líneas de investigación e innovación, dans : Lomas, C. (Ed.) : *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- COLOMER, T. (1998) : *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación GSR. Madrid.
- COLOMER, T. (2002) : La lectura infantil y juvenil, dans Millán, J.A. (coord.) : *La lectura en España. Informe 2002*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, p. 263-285.
- COOPER, J. D. (1990) : *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor.
- CULLER, J. (1992): In defence of overinterpretation. In S. Collini (Ed.) : *Interpretation and overinterpretation*; Cambridge University Press. New York, p. 109-124.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002) : El lector de secundaria, dans *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*. ICE Universidad de Zaragoza. Zaragoza, p. 171-197.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2002b) : Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer, dans MENDOZA FILLOLA, A. (Ed.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Madrid, p. 219-253.
- ECO, U. (2001/2002) : Sobre algunas funciones de la literatura. *Sobre literatura*. Barcelona, RqueR Ediciones.
- EQUIPO PEONZA (2002) : *El rumor de la lectura*, Madrid, Anaya.
- DOUBROVSKY, S. et TODOROV, T. (1981): *L'enseignement de la littérature*. Bruxelles, DeBoeck-Duculot.
- GARCÍA GUAL, C. (1996) : Sobre el canon de los clásicos antiguos. In *Ínsula*. n° 600, p. 5-6.
- GARCÍA GUAL, C. (1999) : El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos, dans *La educación que queremos*. Madrid, Santillana, p. 23-40.

- GARCÍA PADRINO, J. (1996) : La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate, dans Cerrillo, P. y García Padrino, J : *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, p. 119-124.
- GARCÍA RIVERA, G. (1996) : *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid, Akal.
- GONZÁLEZ LANDA, M.C. (1994) : Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas, *Didáctica*, n° 6, p. 111-132.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1992) : La literatura en la Educación Secundaria, *Signos*, n° 7, p. 54-61
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994) : La formación lingüística del profesorado de lenguas, *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2.
- ISER, W. (1975/1976): *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, John Hopkins University Press. (*El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus. Madrid. 1987).
- LAZAR, G. (1993) : *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*, C.U.P.
- LÁZARO CARRETER, F. (1991) : La enseñanza de la literatura, dans AA.VV. *Actas I Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas*. Cáceres, Universidad de Extremadura/ICE UNEX. p. 11-32.
- LLUCH, G. (1998) : *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. UAB, Barcelona.
- LOMAS, C. (1996b) : La educación lingüística y literaria, dans Lomas, C. (Coord.) (1996) : *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. ICE, Universitat de Barcelona & Horsori. Barcelona, p. 13-23.
- LÓPEZ VALERO, A. (2000) : El taller de creación como estructura de iniciación literaria, dans Llorens, R. (Ed.) (2000) : *La literatura infantil en la escuela*. Ediciones de la Universidad de Alicante. Alicante, p. 35-54.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994). : *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid, La Muralla.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998a) : *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona, Octoedro.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998b) : El proceso de recepción lectora, in Mendoza Fillola, A. (Coord.) : *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, SEDLL/ICE Universitat de Barcelona/Horsori, p. 169-189.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1999) : Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria, dans P. C. Cerrillo t J. García Padrino, J. (Eds.) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 11-53.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2000) : Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes. Texto literario y texto plástico, in A. Mendoza (Ed.) : *Lecturas de museo*, Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

- MENDOZA FILLOLA, A. (2001) : *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2002a) : Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación, dans *En Aspectos didácticos de la literatura*, 12. Zaragoza. ICE. Universidad de Zaragoza, p. 109-140.
- MENDOZA FILLOLA, A. (ed.) (2002b) : *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Madrid.
- MENDOZA, A. (2003) : El canon formativo y la educación lecto-literaria, dans Mendoza, A. (Ed.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall, Madrid, p.349-378.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004) : *La educación literaria. Bases para el desarrollo de la competencia lecto-literaria*. Málaga, Aljibe.
- NÚÑEZ, M. P. (2004) : El profesorado de la Eso ante la lectura. Informe de investigación., dans A. Marco (ed.) : *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña, p. 413-424.
- PETIT, M. (1999) : *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- PORCHER, L. (1989) : La diagonale du lecteur, *Études de linguistique appliquée*, n° 76.
- REYZÁBAL, M. V. y TENORIO, P. (1992) : *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid, La Muralla.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003) : De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos, in Mendoza, A. (Ed.) : *Didáctica de la lengua y la literatura*. Prentice Hall, Madrid., p. 319-348.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1985) : *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Montesinos, Barcelona.
- SÉRY, M. (1997b) : Théâtre et jeune public, la fin des préjugés, *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, n° 250, juillet-août.
- VV. AA. (1992) : *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. La Muralla, Madrid.
- YUBERO, S., E. LARRAÑAGA y P. CERRILLO (2004) : *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca. Castilla-La Mancha.
- YUBERO, S. (2001) : Aplicaciones psicológicas a la selección de lecturas para niños, dans *En Materiales del Master de promoción de la Lectura y Literatura infantil*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, www.uclm.es/cepli/master.

REVUE... DES REVUES

NOTES DE LECTURE

REVUES

Le français aujourd'hui, *AFEF* n° 150 : Voix. Oralité de l'écriture.

Recherches, Lille, n° 42 : Classer

OUVRAGES RECUS

BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M. (éds) (2005) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve-d'Asq, Septentrion

GERFAUD J.-P., TOUREL J.-P. (2004) : *La littérature au pluriel*. Bruxelles, De Boeck

LE MANCHEC C. (2005) : *L'expérience narrative à l'école maternelle*, Lyon, INRP.

PIOLAT A. (dir) (2004) : *Écriture. Approches en sciences cognitive*, Aix-en-Provence, PUP.

NOTES DE LECTURE

- C. Tauveron & P. Sève (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier Pédagogie.

Destinées aux enseignants des écoles, les réflexions et propositions didactiques présentées par C. Tauveron et P. Sève sont issues, pour l'essentiel, d'une recherche collective INRP menée par neuf équipes d'IUFM dans une quinzaine de classes, du CP au CM2. Elles portent sur un apprentissage de l'écriture littéraire des récits de fiction, qui vise la construction d'une posture d'auteur, et non simplement de scripteur. C'est donner à la production d'écrits littéraires un statut d'objet de travail scolaire, à l'égal de la lecture littéraire, et à l'encontre des idées et des pratiques reçues qui ont toujours survalorisé la réception et considéré la production d'écrits comme un corollaire de la réception. C'est par là, pensent les auteurs, viser une transformation du rapport traditionnel à l'écriture, et notamment des représentations du processus d'écriture, une transformation des pratiques d'écriture.

La recherche n'a pas fait dans la facilité en abordant de front un complexe de problèmes particulièrement épineux, traités trop souvent dans un flou « esthétique » : le fait littéraire, le transfert de la lecture littéraire à l'écriture littéraire telle qu'elle peut être pratiquée à l'école, la confrontation des élèves, par le « faire », à des aspects circonscrits du travail de l'écrivain, leur cheminement dans une approche d'abord expérientielle puis de plus en plus réflexive de l'écriture littéraire. L'entreprise était osée. Au risque sans doute de choquer certains puristes, tenants de l'ineffable en littérature. Elle a permis d'avancer, de mieux voir dans quelles directions on pourrait progresser pour déglobaliser les problèmes, les conceptualiser, les cerner de manière de plus en plus opératoire. Il fallait le faire ! À l'évi-

dence, la recherche a ouvert au moins autant de pistes de recherche et d'innovation qu'elle en a exploré, et ce n'est pas son moindre mérite.

Le produit de cette recherche, des plus heuristiques, offre aux formateurs et aux enseignants – mais également aux formateurs – un lieu – ressource, où ils peuvent trouver de nombreux éléments, théoriques et, surtout, pratiques, pour remettre en question les idées et les pratiques reçues et mettre à l'essai des pratiques soumises à l'épreuve des classes. En témoigne le très riche corpus de dialogues de classe et de productions d'élèves qui sont l'essentiel de l'ouvrage. Ces notes de lecture ne visent pas à rendre compte de cette richesse, mais sont polarisées sur deux questions sensibles : l'inscription de la recherche dans l'évolution des conceptions didactiques, et les transferts de l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture. La première question peut sembler périphérique par rapport au thème central, mais elle ne l'est pas par rapport à Repères... La seconde, au cœur de la recherche, posée depuis les années soixante-dix, n'a jamais pu être effectivement traitée.

Compte tenu de la qualité de l'ouvrage, je suis étonnée par une contextualisation assez sommaire de la recherche et par le caractère souvent polémique des références aux recherches du groupe EVA-INRP (production, évaluation d'écrits, réécriture), dont la présente recherche est dérivée.

Située dans le prolongement d'une recherche sur l'introduction précoce de la lecture littéraire du récit à l'école, conduite également par C. Tauveron, cette recherche sur l'écriture littéraire est conçue, non pas à partir de modèles linguistiques du texte à produire, ou de modèles psychologiques du processus de production, comme les recherches qui l'ont précédée (notamment EVA), mais à partir des théories de la réception construites dans le champ littéraire. Le postulat du transfert est donc à la base de la recherche (j'y reviendrai).

La partie I, qui présente « un cadre conceptuel pour penser l'écriture littéraire », commence par un très bref rappel historique sur l'état des lieux en matière d'enseignement / apprentissage de l'écriture. Avant les années quatre-vingt, disent les auteurs, son apprentissage est conçu comme « le fruit d'un contact réitéré avec les textes d'auteurs », sur le mode de l'imprégnation et de l'imitation du modèle. Ce qui est vrai des pratiques de classe dominantes. Mais il aurait été intéressant d'évoquer la pédagogie Freinet de l'écrit où l'apprentissage procède du texte libre produit par l'enfant – auteur – créateur. Sans oublier, du côté de la recherche, le plan de rénovation INRP où l'enseignement se fonde sur la diversité fonctionnelle des écrits dans la communication sociale, dont les écrits littéraires sont un cas de figure, à situer par rapport à d'autres. L'écriture poétique y est fortement présente, en tant qu'expérience essentielle de jeu créatif sur le langage, à la fois singulière et collective, en articulation à la lecture. Il y a là des apports lointains mais fondamentaux à la recherche présente, et des limites à analyser, du côté de la production d'écrits littéraires en classe.

Les auteurs le soulignent, les recherches EVA marquent un tournant dans les années quatre-vingt. Serait à souligner aussi le fait, que, dans le fil du plan INRP, EVA vise à prendre en compte la diversité des écrits sociaux (y compris scolaires) et, partant, à faire construire aux élèves des critères diversifiés pertinents pour les évaluer, écrits littéraires compris. Un type d'écrits qui a tenu moins de place que les écrits de type « documentaire » situés dans des zones mieux repérées en

matière d'analyse textuelle, c'est vrai, laissant du champ à des recherches ultérieures... Mais la problématique didactique du Plan s'est complexifiée avec EVA, prenant en compte non seulement les caractéristiques spécifiques « fonctionnalisées » des types d'écrits à produire mais aussi l'apprentissage des stratégies et opérations de production. Le cadre conceptuel EVA réfère à la fois à des travaux de linguistique textuelle et de psycholinguistique. Du produit de l'activité à l'activité du scripteur. Un autre apport majeur d'EVA (trop peu souligné par les auteurs) est, me semble-t-il, son modèle didactique d'analyse des textes d'élèves, qui met l'accent, dans l'évaluation et la réécriture, non plus sur le mot à mot du texte d'un point de vue syntaxique-orthographique (pratique alors dominante), mais d'abord sur le texte dans son ensemble d'un point de vue pragmatique, sémantique. Enfin, l'apport d'EVA se situe du côté d'une dynamique d'évaluation formative : le rôle central, dans la production, de l'activité – métalinguistique – de construction, d'utilisation, de conceptualisation, par les élèves eux-mêmes, de critères d'évaluation et de révision diversifiés selon les types d'écrits – construction progressive, évolutive, sans cesse modifiable, qui infléchit le rapport à la langue vers une maîtrise réflexive. Le guidage et l'apport du maître y jouent un rôle essentiel.

Par rapport à cette image d'EVA que j'esquisse, l'image donnée par les auteurs – qui n'est pas fautive – est comme coupée de ses racines et de ses enjeux : une conception systémique de l'écriture et de son enseignement opposée à la fragmentation et « l'imperméabilité des savoirs cloisonnés » qui caractérisent les conceptions et les pratiques dominantes ; une modélisation des problèmes d'écriture qui met en évidence la complexité du tissu textuel et l'interdépendance des unités textuelles et des niveaux de leur traitement ; des dispositifs d'enseignement conceptualisés induisant le développement de compétences décrites : « écriture en projet, démarche de résolution de problèmes et d'évaluation formative, activités de structuration décrochées, construction d'outils pour écrire, évaluer, réécrire... (Romian *et al*, 1989) ».

Ceci étant, les auteurs cernent de manière intéressante les effets des recherches EVA sur la pratique des classes (pour autant qu'on puisse en juger en l'absence d'observations structurées) : « la démarche d'évaluation formative a introduit dans les classes une rationalité et une transparence didactiques qui ont favorisé la sécurité scripturale des élèves et, dans le cas de types d'écrits peu soumis à la variation [...] singulièrement amélioré les performances ». Ce n'est pas rien... Ce n'était manifestement qu'un début, dans le domaine, guère travaillé jusqu'alors en didactique du Français, de l'évaluation des écrits.

Les auteurs insistent fort sur les dérives observées dans l'application en classe des recherches EVA. Certes, la diffusion des recherches, par des publications et des formateurs de qualité, mais non appuyée sur une politique et une stratégie concertées d'intégration des recherches aux pratiques de classe, a pu induire une dogmatisation réductrice. Mais la dérive de l'évaluation problématisée vers une mise en « conformité » par rapport à une « orthodoxie » était-elle inhérente à EVA – qui a posé de plus en plus nettement le problème de la diversité à l'intérieur même de chaque type d'écrit ? Les dérives mettent-elles en cause les contenus de la recherche et/ou l'absence de politique de mise en synergie de la formation des maîtres et de la recherche ?

Le fait est que les recherches conduites par C. Tauveron sur la lecture et l'écriture littéraires à l'école s'inscrivent explicitement en continuité par rapport à EVA (et d'autres recherches INRP). La conception « plurinormaliste », « stratégique » et « systémique » leur doit beaucoup : le récit en tant que type de texte réalisé selon des genres variés ayant chacun à la fois leurs propres normes et leur espace de variation ; le processus d'écriture comme stratégie de choix parmi des possibles repérés en fonction du projet d'écriture ; la perception des différents paramètres des choix à opérer et leur interdépendance

Mais les auteurs se situent aussi, fort légitimement, à distance critique par rapport à EVA. Il s'agit pour eux, d'une part de prendre en compte non seulement les normes textuelles, mais aussi « les aspects stylistiques, la variation, et les traits contre-standard », et d'autre part de convoquer un lecteur plus coopératif que celui de textes voulus transparents et cohérents. Problèmes fondamentaux s'il en est, et qui vont bien au-delà de l'espace littéraire auquel se sont limitées les présentes recherches, notamment le principe fondamental de diversité, de variation des usages sociaux du langage. Même si le littéraire, c'est vrai, emprunte plus volontiers que d'autres, des voies singulières, atypiques, divergentes, transgressives, voire à contre-courant, et cultive plus volontiers la diversité, il a lui aussi ses régularités et ses normes relatives. Une dialectique de la variation et des codes linguistiques, langagiers, culturels communs, qu'il importerait de faire reconnaître et pratiquer à l'école dans toutes les productions langagières, et pas seulement les écrits littéraires.

Venons-en au postulat d'un transfert entre lecture littéraire et écriture littéraire. Le concept (?) même de transfert pose question. Traditionnellement, en pratique, tout se passait – et se passe souvent encore – comme si l'apprentissage de la production d'écrits n'était que le corollaire de l'apprentissage de la lecture. En matière de didactique du Français, la question théorique du transfert reste largement ouverte, pour ne pas dire nébuleuse. Et l'on peut se demander, s'agissant du postulat de la présente recherche, dans quelle mesure, *a priori*, un modèle de réception peut être pertinent en matière de production.

Le cadre conceptuel de la recherche, tel qu'il est présenté dans la Partie I de l'ouvrage, l'inscrit sous le signe d'un transfert « postulé » et « non direct ». De fait, on ne trouve pas grand chose pour justifier cette position, sinon un double développement – qui ne manque pas d'intérêt en soi – sur la lecture littéraire et l'écriture littéraire. Bien entendu, les auteurs ont soin d'insister sur les aspects virtuels d'un transfert potentiel. Mais c'est à peu près tout. Précisons que c'est l'usage en la matière, du moins en didactique du Français, à ma connaissance. Comme en témoigne par exemple tel ou tel colloque consacré à la question de la lecture/écriture.

Les auteurs, il est vrai, n'en restent là. Ils explicitent le contenu du postulat, en fonction de leur objet spécifique, l'enseignement / apprentissage de l'écriture littéraire, et ce n'est pas leur moindre mérite. Encore qu'on puisse se demander s'il s'agit bien en fait de transfert. Si l'apprentissage de la lecture littéraire permet l'exploration des « aires de jeu construites par les auteurs légitimes pour des lecteurs coopératifs », on peut en inférer un échange de rôle dans la communication littéraire qui devrait permettre aux enfants de construire à leur tour des « aires de jeu » pour des lecteurs aussi actifs qu'ils l'ont été eux-mêmes. Il s'agit donc de mettre

l'accent, en lecture comme en écriture, sur l'activité de construction de sens dans un espace de jeu langagier où un auteur et ses lecteurs sont en communication.

Définie ainsi, la relation lecture / écriture relève, non pas d'un transfert psychologique, phénomène souterrain et passif, mais d'interactions didactiques concertées aux manifestations observables. Les séquences de classe présentées vont tout à fait dans ce sens. Si le maître a laissé faire, ou si l'étayage didactique est insuffisant, le transfert escompté ne se produit pas, ou très partiellement. Dans la plupart des cas, le maître utilise ou crée des conditions didactiques favorables à l'interaction, et les questions, les remarques des élèves, comme leurs productions, attestent d'effets tangibles de ses interventions.

Dans les chapitres 4 et 5 de la présentation du cadre conceptuel, qui théorisent la relation à construire entre lecture / écriture littéraire, par référence notamment à Genette et Barthes, il n'est plus question de transfert. Il s'agit bien d'une relation d'interactions entre, d'une part, une lecture de récits fictionnels qui implique « réception singulière d'un texte singulier par un élève singulier en même temps que partage et négociation collective du sens » et, d'autre part, une activité d'écriture « qui n'est pas expression de soi mais construction d'un soi » « sur le mode du comme si ». À l'intersection des deux, l'appel à un lecteur qui entre dans le « jeu » du texte et le sens de ce jeu. L'écriture ainsi conçue n'est pas seulement un lieu de résolution de problèmes pour le scripteur mais de conception de problèmes de compréhension et d'interprétation à résoudre par le lecteur. Elle suppose et appelle non seulement « des savoirs et savoir faire pragmatiques tirés de l'expérience de lecture » mais une représentation de l'activité du lecteur. C'est dans cette voie que la recherche a visé à construire des « connexions nouvelles » entre compétences de lecture et d'écriture. Voilà qui est autrement plus opératoire qu'un hypothétique transfert, ce dont témoignent les séquences de classe.

Les auteurs le soulignent, on est sans doute au-delà du cas des récits à effet littéraire, au cœur des apprentissages de l'écrit. Ce cas n'en constitue pas moins une figure particulièrement intéressante de ces « connexions nouvelles » entre lecture / écriture. Les auteurs s'appuient sur les concepts d'intention artistique (du côté de l'auteur) et d'attention esthétique (du côté du lecteur). Sachant que toute lecture appelle quelque part écriture, et que toute écriture appelle des expériences de lectures antérieures ou parallèles. Le problème didactique clé est donc d'aider les élèves à entrer dans cette double expérience et d'apprendre à conjuguer ces deux faces pour construire une relation d'ordre esthétique entre auteur et lecteurs où plaisir affectif et plaisir cognitif du jeu langagier s'appellent et se répondent. On est fort loin d'un transfert...

Dans cette perspective d'interactions didactiques concertées entre lecture / écriture littéraire, il n'y a aucun crime de lèse-liberté de l'enfant lecteur - producteur d'écrits littéraires, aucun crime de lèse-littérature à rechercher les « conditions didactiques favorables au « développement d'une intention artistique » (partie II) dans l'écriture et « pour que se noue une relation esthétique entre auteurs et lecteurs » (partie III). Le simple résumé de ces conditions donne une idée du travail de théorisation et de didactisation de l'activité d'écriture littéraire sur lequel elles reposent manifestement.

Les conditions didactiques de la construction d'une intention artistique tiennent au travail sur le projet d'auteur, sur l'auto-prescription de consignes person-

nelles, sur la reformulation de consignes collectives incitant au jeu, à l'élucidation de l'opacité voulue du texte littéraire, à des jeux inter (ou hyper)textuels de connivence culturelle .. Elles tiennent non moins au travail de « structuration des possibles narratifs », à l'incitation des élèves à nourrir l'écriture de leur expérience du réel et de leur connaissance du monde, à l'incitation à « se glisser dans le tissu textuel des auteurs », à verbaliser leur projet et leurs problèmes d'auteurs, et enfin à la constitution d'une « communauté d'auteurs » où les « emprunts mutuels » vont de soi. Quant aux conditions didactiques « pour que se noue une relation esthétique entre auteurs et lecteurs », elles appellent « l'ouverture d'un espace de négociation entre l'intention artistique et l'attention esthétique », la modification du regard des pairs et des enseignants sur les productions voulues littéraires des enfants, l'apprentissage de la lecture des textes d'élèves par les enseignants, l'aide aux élèves dans le sens d'une découverte de leur propre voie d'écriture.

Est-il utile de le souligner, ces propositions d'une haute exigence intellectuelle et culturelle ne sont pas de la didactique - fiction : leur faisabilité est attestée par les dialogues de classe et les productions d'élèves qui sont largement cités.

Pour m'en tenir à la question du « transfert » ou plutôt des interactions lecture / écriture, des mises en « connexion » des compétences de lecture / écriture, on peut observer à quel point celles-ci sont intriquées et interdépendantes dans l'activité d'apprentissage, comme elles le sont d'ailleurs plus ou moins dans toute activité d'écriture. Il serait certainement du plus haut intérêt de chercher à repérer dans les séquences présentées les relations et les formes de connexion qui s'y construisent. Je m'en tiendrai à quelques cas de figure qui m'ont paru particulièrement heuristiques.

Ainsi les formes de travail sur les « blancs » – ou si l'on préfère les ellipses – du texte (d'ailleurs caractéristiques aussi du récit filmique), dont les auteurs donnent de nombreux exemples, renvoient à un jeu subtil où le non-dit se nourrit et appelle le lecteur à se nourrir d'un vivier de mots lus / entendus ou d'images vues / imaginées disponibles en mémoire. Les clés de lecture à donner par l'auteur doivent pouvoir être trouvées dans le texte et dans un intertexte plus ou moins commun aux lecteurs. Le recueil et l'analyse de « blancs » (réussis ou ratés) dans des textes d'écrivains ou de pairs, qui permettent de repérer telle ou telle stratégie d'auteur, peuvent aider l'apprenti – auteur à se constituer un répertoire de stratégies possibles. Joue non moins l'expérience que les élèves peuvent faire des voies croisées de la lecture/écriture dans la compréhension et l'interprétation comme dans le choix et la disposition des non-dits dans le texte.

Une autre voie pour construire la posture d'auteur vise à « structurer les possibles narratifs », c'est-à-dire « les caractéristiques prototypiques des genres et leur espace de variation tels qu'ils sont attestés et qu'on peut les répertorier ». Peuvent alors émerger des jeux d'écriture divergents, parodiques par exemple, qui impliquent une prise de distance plus ou moins critique par rapport au texte - source. Et, plus loin encore, la « déviance préméditée » où l'écriture nie, dépasse et intègre dans un jeu nouveau ce que le répertoire culturel existant offre à la lecture. Ici l'écriture prend appui sur la lecture mais pour aller ailleurs, autrement.

L'intégration de connaissances du réel à la fiction peut également contribuer à la construction d'une posture d'auteur alors même qu'elles appartiennent à un tout autre univers scriptural. Ainsi les connaissances scientifiques (en l'oc-

currence ornithologiques) issues d'observations ou de lectures documentaires peuvent entrer dans le jeu littéraire, dans un double mouvement de « naturalisation », d'authentification du fictif à la Jules Verne, et de « fictionnalisation » du réel » qui en donne à voir des faces insolites. Le traitement littéraire de leurs connaissances où s'engagent les élèves appelle, on s'en doute, un approfondissement de leurs observations et de leur documentation, en même temps qu'une exploration individuelle et collective, doublée d'une recherche documentaire des stratégies littéraires possibles de leur fictionnalisation. Dans la « double articulation » entre connaissances d'ordre scientifique et jeu littéraire, se tissent des interactions entre lecture / écriture doublées d'interactions entre réel et fiction qui tendent à effacer les frontières entre des activités et des fonctions du langage considérées comme antinomiques, d'objectivation et de poétisation du réel. Ou plutôt elles les inscrivent dans un jeu d'interactions qui peut aller très loin dans un imaginaire « nourri » de la réalité » comme dans une connaissance nourrie de significations d'ordre artistique. C'est le principe même de genres qui passionnent les enfants, du conte fantastique à la science fiction. Comme le soulignent les auteurs, la culture littéraire, linguistique, scientifique, y trouve son compte, dans une perspective interdisciplinaire.

La conclusion de l'ouvrage est intentionnellement ciblée sur le commentaire d'une séquence de classe recueillie dans un CE1 dont les élèves explorent des « histoires de rêve » en lecture et en écriture, et parviennent à produire des récits « qu'on dirait très écrits ».

Les auteurs soulignent les limites des compétences manifestées dans ces récits d'élèves de CE1 : leurs essais, pour s'avérer efficaces, ne sont pas pour autant réinvestissables, dans la mesure où les principes opératoires et les concepts qui en éclaireraient la production font défaut. Mais on peut poser en hypothèse que la multiplication – concertée – d'expériences de ce type où les élèves entrent dans la posture d'auteur d'une fiction littéraire, écrivant pour des lecteurs qui la liront en tant que telle, donnera sens, au cycle 3, à un apprentissage plus explicite, plus structuré de l'écriture littéraire. Un apprentissage enraciné dans des expériences diversifiées mais construit à distance réflexive, voire conceptuelle.

Les séquences recueillies au cycle 3 permettent d'attester de la pertinence et de l'intérêt didactique de l'hypothèse en question. En somme, d'une « grammaire » implicite manifestée dans et par des savoirs « expérientiels » nés de l'activité langagière, à une « grammaire » explicite où l'activité d'écriture et ses produits deviennent objets de savoirs « opératoires » et « conceptuels » qui permettent le réinvestissement de l'expérience dans des activités de production/lecture de plus en plus maîtrisées.

La filiation avec les recherches INRP antérieures tient aux principes de la démarche didactique. Mais cette démarche se réalise sur des contenus nouveaux, qui portent sur l'expérience d'aspects fondamentaux du travail de l'écrivain, en lecture comme en écriture : modes d'engendrement des textes, options esthétiques, calculs essentiels à l'écriture littéraire, interactions entre conception d'un monde fictif et projet narratif, stratégies narratives.... Elle présuppose et appelle un « ancrage premier dans un ensemble d'œuvres, ou plutôt dans une catégorisation réactivée lors de nombreuses lectures ultérieures » grâce (dans le CE1 en question) à une circulation d'« histoires de rêve » tout au long de l'année. Sinon,

chaque expérience se perdrait « dans les brumes des commencements » sans induire l'émergence de savoirs. Dans ce contexte – qui exige des maîtres une culture forte et diversifiée – les élèves du cycle 3 s'avèrent capables d'explorations sans complexes et d'une « réflexion poussée sur les possibilités de l'écriture ».

Se posent ici un certain nombre de questions. Incontestablement créatifs – dans les conditions didactiques définies – les enfants deviennent-ils pour autant des « créateurs » ? C'était la position de Freinet, entre autres. Certes, ils explorent et analysent un certain nombre de cheminements de création dans la réalisation de projets d'écriture où leur intention artistique va effectivement à la rencontre d'une attention esthétique potentielle des lecteurs. Certes, cette exploration favorise l'émergence de réels bonheurs d'écriture plus ou moins voulus (ce qu'aucun écrivain ne renierait). Mais peut-on pour autant assimiler des productions d'élèves à des œuvres d'artistes ? Et puis la classe n'a rien à voir avec le marché littéraire... et la communauté d'auteurs - lecteurs d'une classe est fort loin des milieux littéraires et de leurs réseaux de lecteurs...

La même question se pose dès que l'on entre dans le traitement didactique de genres sociaux comme le journal, l'affiche, ou de pratiques culturelles comme le football ou la chanson. Il ne s'agit pas de former des « pros », mais de faire entrer les élèves dans les « arts de faire », dans le travail qui a permis la production d'œuvres chargées d'un potentiel culturel, pour donner sens à leur appropriation de l'écrit par la lecture, l'analyse, et la construction de savoir faire et de savoirs. La visée ne se situe pas du côté d'enfants-créateurs, mais de leur entrée dans une culture littéraire, une culture des écrits, une culture langagière au sens premier du terme culture : aux sources du travail de production d'œuvres issues de l'activité humaine, où se nouent des relations dialectiques entre singularité/socialisation, individuel/collectif, conformité à des codes, des normes/divergence voire transgression innovante, « arts de faire » objectivables/jeux rebelles à l'objectivation.

Autres questions. Cette conception exigeante de la lecture/écriture littéraire, ce plaisir de haute résolution sont-ils également accessibles à tous ? Est-elle « transférable » à d'autres types d'écrits ? ou plutôt quelles articulations, quelles interactions peuvent se construire entre activités de lecture/écriture d'écrits de types différents ? quelles connexions entre compétences construites dans et par la production d'écrits de types, voire de genres différents ?

De telles questions interrogent le vide créé à l'école primaire autour des usages littéraires et scolaires de la langue, et l'absence de lieu didactique où les enfants puissent construire une vue d'ensemble des fonctions, des usages et des formes du langage dans la communication sociale – qui sont loin de se réduire aux écrits littéraires et scolaires. Mais la recherche n'a-t-elle pas pour fonction d'anticiper les évolutions à venir ?

Hélène Roman

- Annie Rouxel & Gérard Langlade (éds.) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

Cet ouvrage réunit trente contributions d'universitaires et de formateurs d'enseignants dont le projet commun est la connaissance du lecteur empirique, subjectif, singulier. Le sujet s'inscrit dans une nouvelle étape de la recherche qui, après avoir proposé, surtout au cours des années 1960 et 70, des modélisations du lecteur virtuel, sous le nom de lecteur « modèle », « abstrait » ou « implicite », développe aujourd'hui, à la suite des travaux de Michel Picard, des tentatives pour mieux cerner les réactions concrètes du lecteur et, le cas échéant, s'appuyer sur les résultats obtenus afin de faire évoluer l'enseignement de la littérature. Il s'agit, dans ce cadre, d'étudier comment le lecteur appréhende le texte avec son intelligence mais aussi ses désirs, sa culture, ses déterminations socio-historiques. L'ambition de cet ouvrage est donc vaste. D'emblée, on pourra regretter l'absence de mise en perspective historique des travaux réunis, qui aurait permis de souligner la singularité du colloque qui en a été le catalyseur, par différence avec d'autres précédentes rencontres nationales ou internationales sur la lecture de la littérature. On pressent, en outre, derrière nombre de contributions, une volonté de prendre position dans des débats actuels sur les évolutions souhaitables de l'enseignement de la littérature et il est dommage qu'il soit laissé au seul soin du lecteur de formuler les conclusions qui s'imposent sur ce point.

Ces réserves faites, l'ouvrage qui s'articule en deux grandes parties, « Le sujet lecteur à l'œuvre » et « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », propose des éclairages souvent de grande qualité sur cette question épineuse. En effet, la question du lecteur se révèle, à la réflexion, inséparable du statut qu'on accorde à l'auteur et au texte, ou, pour mieux dire, à l'espace interprétatif ouvert par le texte, objectivable – au moins partiellement – grâce à la mise en évidence des injonctions du texte. Braquer le projecteur sur le lecteur empirique, c'est donc postuler que l'enjeu de la lecture littéraire se situe dans une tension forte entre les données objectives du texte et des formes d'appropriation singulières, entre contraintes et libertés : quels modes d'expression de la subjectivité du lecteur auront droit de cité compte tenu justement des « limites de l'interprétation » soulignées autrefois par U. Eco ? La question paraît centrale pour qui voudrait reposer le problème de l'enseignement de la littérature à partir des données de la lecture subjective. La lecture n'étant pas que « subjective », quelle place accorder, en classe notamment, aux parcours singuliers par rapport à la construction et à la transmission de connaissances objectives sur les œuvres ?

De fait, au risque de bouleverser quelque peu le sommaire proposé par les directeurs de publication, nous avons distingué trois grands axes dans les contributions : d'abord la comparaison entre lecteurs experts et lecteurs novices (que nous apprennent, par exemple, les écrivains eux-mêmes lorsqu'ils organisent un travail réflexif sur leurs lectures personnelles ?), ensuite l'enrichissement de la définition de ce qu'on pourrait appeler une lecture phénoménale (que recouvre exactement la notion de lecture subjective ? dans quels « espaces » du texte inter-

vient-elle ?), enfin les conséquences possibles, souhaitables, de ces réflexions sur l'évolution de l'enseignement de la littérature.

Sur le premier point, plusieurs contributeurs ont tenté de répondre avec précision à quelques questions que la lecture subjective suscite spontanément : comment certains écrivains lisent-ils ? que cherchent-ils dans leurs lectures ? pour quel profit ? Jean-François Massol, Marie-José Fourtanier, Brigitte Louichon et Jérôme Roger y répondent en prenant l'exemple respectivement de Roger Martin du Gard, Serge Doubrovsky, André Gide et Henri Michaux : des lectures « ouvertes » de Martin du Gard, menant vers de véritables débats et discussions parfois enflammés avec les auteurs eux-mêmes, aux infléchissements autobiographiques des analyses gidiennes, les enjeux de la lecture subjective des écrivains sont contrastés, mais tous semblent témoigner du souci de faire participer ces réflexions à la construction même de l'identité de l'écrivain ; mieux, de faire voir comment tel texte, tel auteur admirés peut permettre de mieux se dire et se faire entendre du lecteur. Finalement, montrer ce qu'on attend soi-même d'une lecture permet de donner une idée plus précise de son art d'écrire. On retiendra notamment le thème de la lecture - commotion chez Michaux, qui signale assez l'importance de la lecture comme expérience de libération, de dégagement de la réalité, qui engendre à la fois modification de soi et vertige ou, pour reprendre une image de Michaux lui-même, comme « grande épreuve de l'esprit ».

L'attention aux discours des écrivains eux-mêmes installe le paradigme, plusieurs fois repris, de la lecture envisagée comme un « braconnage », c'est-à-dire une pratique d'appropriation d'espaces personnels où le monde de la fiction entre en résonance, de façon chaque fois singulière, avec la réalité du monde. La lecture subjective peut être, dès lors, considérée, comme le souligne G. Langlade, comme complémentaire de la lecture « objective » et constituer un véritable achèvement de l'œuvre. Il revient à V. Jouve, dans un article remarquable, de clarifier les ressorts de la lecture phénoménale en se demandant de quelle façon les différentes composantes de l'acte de lecture sont dépendantes de la subjectivité. En faisant le départ entre une subjectivité « nécessaire », c'est-à-dire structurellement appelée par le texte (par les processus de représentation des lieux et des personnages, par exemple), et une subjectivité « accidentelle » (dictée toutefois par des processus comme la focalisation interne) constituée par les diverses formes d'identification aux personnages, Jouve montre bien que la réappropriation subjective occupe une place considérable dans l'acte de lecture et que lire, c'est toujours se lire. Pour mieux dessiner le portrait du lecteur, B. Gervais propose trois images en interrelation, celle du flâneur dont l'itinéraire, faute de plan préétabli, est imprévisible, celle du scribe qui regroupe les propositions de sens du texte, celle, enfin, de l'interprète qui va entreprendre la réorganisation et la mise en cohérence des matériaux recueillis par les deux premiers et qui pourra ensuite transmettre cette expérience subjective au sein d'une parole organisée.

Plusieurs auteurs cherchent à déterminer le profil des lecteurs empiriques. A. Rouxel procède à l'analyse comparative d'autobiographies d'écrivains et de jeunes lecteurs de lycée dans le but de mettre au jour l'importance des modalités de réception recherchée et les processus d'appropriation fondamentaux des œuvres. De même, grâce à l'analyse de 102 autoportraits de jeunes lecteurs, S. de Croix et J.-L. Dufays mettent au jour quatre variables de la lecture subjective, qu'il serait opportun de prendre en considération : le type de lecture, le goût,

les caractéristiques matérielles du support et le mode de qualification de soi que se donne le jeune lecteur. De son côté, J.-A. Huyn souligne que l'écriture d'invention au lycée témoigne des stratégies de lecture des élèves et peut apporter un éclairage pénétrant sur l'identité du sujet lecteur.

Fort de ces recueils de données sur les lecteurs empiriques et de ces définitions, il est plus facile de donner à la réflexion sur la lecture subjective un tour plus prescriptif. Si aucune théorie du sujet lecteur ne peut plus faire l'impasse sur les droits réciproques du texte et du lecteur, il semble nécessaire, comme le font P. Demougin ou M. Lebrun, partant de l'exemple respectivement de listes construites à partir d'un album en cycle 2 et de comités de lecture, de distinguer puis d'interroger les discours subjectifs produits dans les situations collectives et les écrits réactifs, personnels des lecteurs. De la poésie, analysée ici par S. Martin, au théâtre, analysé par D. Delas ou A. Brillant-Annequin, en passant par le lecteur d'album décrit par C. Tauveron, la lecture en classe doit échapper à l'alternative stérile entre disqualification pure et simple du lecteur empirique (B. Daunay) et dissolution du parcours interprétatif dans une sorte de lévitation au-dessus du texte, pour, au contraire, appuyer toute proposition interprétative sur la littéralité même du texte. Sur ce point, C. Tauveron montre l'intérêt, au cycle 3, des écrits intermédiaires tels le journal de lecture où l'enfant peut consigner les étapes de son parcours de lecteur. De son côté, F. Demougin met en évidence l'intérêt des interactions que suscite le jeu texte/image dans un album de T. Ungerer, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. À un autre niveau d'enseignement (le lycée), F. Le Goff peut établir les enjeux d'une liaison didactique entre écriture d'invention et discours critique car, bien menée, cette tâche peut être, à la fois, une aide à la construction du sujet lecteur et un moyen de formation pour le sujet scripteur. Toutes ces démarches devraient permettre de développer chez les élèves une posture critique qui ne soit pas déliée des expériences subjectives et même intersubjectives.

On le voit, cet ouvrage marque un tournant dans la réflexion sur l'enseignement de la littérature et c'est pour cette raison qu'on formulera pour finir quelques points en suspens. Il nous semble important de re-situer la lecture subjective, celle qui autorise l'investissement imaginaire, par rapport à la lecture « cognitive », et à la mise en dialogue de ces deux versants. En effet, grâce à la lecture, naît un espace ambigu où des processus cognitifs et affectifs s'entremêlent et il serait dès lors important, dans les recherches à venir et à la suite de V. Jouve, d'aider à la reformulation de leurs rapports au service de la construction d'une signification de l'œuvre. En outre, nous pensons qu'on n'a pas suffisamment souligné les différences entre les modes de lecture qu'appellent la poésie et le théâtre par rapport au roman. C'est à ce prix, croyons-nous, que l'intérêt pour la lecture subjective pourra conduire à une nouvelle didactique de la littérature qui embrasse les principaux genres.

Claude Le Manchec, INRP

■ Jean-Pierre Gerfaud & Jean-Paul Turrel, *La littérature au pluriel. Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*. De Boeck, Bruxelles, 2004, 219 p.

L'ambition de cet ouvrage est double : établir, d'une part, comment les œuvres littéraires participent pleinement à la réalité culturelle de leur temps, c'est-à-dire ne se réduisent pas à être de simples objets esthétiques ; et, d'autre part, comment leur traitement en classe peut relever d'une approche anthropologique. Le projet des deux auteurs est à la fois descriptif – montrer des évolutions souhaitables de la critique littéraire – et prescriptif – mettre en place pour les classes de lycée un programme didactique profondément renouvelé.

Fort logiquement, l'ouvrage s'organise en deux volets : d'abord une vaste partie théorique visant à définir la lecture anthropologique ; ensuite une partie plus didactique visant à décrire des approches des textes dans les classes, sous la forme d'un véritable « plan de formation ».

Qu'est-ce qu'une lecture anthropologique ? Il s'agit d'une lecture « complexe », déployant plusieurs facettes d'un même texte littéraire ou d'un réseau d'œuvres, mobilisant, pour ce faire, une multiplicité d'approches et dépassant la simple juxtaposition de celles-ci. Dans cette référence à la complexité, on reconnaît l'influence de la pensée du philosophe Edgar Morin défendue notamment dans *La Méthode*. Même s'il est plus discret et discuté surtout en fin d'ouvrage, le deuxième appui théorique est la pensée de Paul Ricœur car, selon les auteurs, la lecture anthropologique doit être replacée dans la tradition herméneutique telle qu'elle a été reformulée, en Allemagne, par Wilhem Dilthey et, en France, par Paul Ricœur dans *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*.

Défendre la thèse de l'importance d'une lecture anthropologique, c'est chercher à combattre l'émiettement du discours d'analyse du texte littéraire auquel nous assistons depuis une quarantaine d'années en raison de la multiplicité des travaux universitaires. Il existe en effet une anthropologie des systèmes symboliques dont Clifford Geertz (*Bali. Interprétation d'une culture*) est l'un des principaux représentants avec Jérôme S. Bruner qu'on s'étonne, au passage, de voir ici si peu cité, étant donné le nombre de traductions de ses travaux en français. Cette anthropologie s'intéresse aux productions culturelles qui, telles les œuvres d'art, peuvent être observées comme le signe lisible d'une culture dans sa dimension spécifique mais aussi universelle. Pour cela, l'anthropologue convoque une multiplicité de savoirs et de savoir-faire émanant notamment de la sociologie, de l'histoire, de la psychologie, de la psychanalyse, de la linguistique, de la sémiologie et de la mythologie.

Dans quelle mesure une œuvre littéraire peut-elle être considérée comme l'un de ces objets d'analyse, au même titre qu'un objet manufacturé, tels un outil ou un masque ? À la fois objet d'art, objet de consommation et outil de communication, le livre, répondent les deux auteurs, est un objet complexe dont la nature appartient pleinement au champ social comme l'a montré Pierre Bourdieu. Les auteurs postulent que l'œuvre littéraire est à la fois une réalité humaine produite dans un groupe et une réalité sociale spécifique, d'où la possibilité de la réinsérer dans un mouvement artistique (la Pléiade, l'École poétique lyonnaise du xvi^e siècle, par exemple). Elle s'élabore à l'intérieur d'un champ social et elle est objet de culture

destiné à l'échange social. Le talent personnel n'empêche pas d'y voir le produit d'une communauté humaine, ne serait-ce qu'en raison des personnes mobilisées pour la diffuser.

À un autre niveau, l'œuvre littéraire est de nature anthropologique en raison des visions du monde, des symboles et des mythes du groupe social d'appartenance qu'elle fixe et perpétue. Selon les auteurs, l'œuvre littéraire réalise une transmission des savoirs, des symboles, des mythes, et constitue par là une mémoire des cultures humaines. Elle est donc en relation avec une réalité collective, sociale et culturelle. À ce titre, elle peut être investiguée comme un objet ethnographique. L'enjeu est de se sortir des analyses parcellaires – et appauvrissantes – où, d'habitude, on l'enferme.

C'est donc à une lecture plurielle que sera soumise ici – au moins théoriquement – l'œuvre littéraire. Refusant de réduire le travail en classe à une activité seulement lexicale, J.-P. Gerfaud et J.-P. Tourrel ambitionnent de donner aux lycéens les moyens intellectuels de déployer la pluralité des sens de l'œuvre en réalisant ainsi un acte véritablement anthropologique – un rite – en tant que démarche d'analyse permettant de démêler dans l'œuvre ce qui relève du monde réel évoqué et du monde possible attribuable seulement au texte, à l'auteur et, au-delà, au système culturel qui l'informe.

La définition d'une lecture anthropologique se précise. Il ne s'agit pas ici de soumettre l'œuvre littéraire aux différentes méthodes issues des sciences humaines mais de la décrire selon une « identité relative », selon l'expression du philosophe Marc Augé, qui permette de mettre au jour sa complexité propre. En l'occurrence, elle sera soumise à une diversité d'approches, toutes issues des disciplines des sciences humaines. Il s'agit des approches structurale, sémiotique, sociocritique, psychocritique, thématique et mythocritique longuement décrites p. 34-40. Le texte est ici considéré comme l'articulation complexe de ces différents champs anthropologiques et l'ouvrage a pour postulat qu'au-delà de la description de ces champs, il est possible de situer les œuvres dans un espace commun, transversal, susceptible d'être désigné comme leur principe ou système génératif. L'exemple de *La vie est un songe* de Caldéron puis celui, longuement repris et analysé (p. 41-65 et surtout p. 113-157), du *Roi pêcheur* de Julien Gracq servent d'illustrations à cette théorie.

Ces exemples ainsi que des extraits d'œuvres classiques sont étayés au chapitre 3 d'une théorie anthropologique de la transmission pédagogique qui aurait pu être le point fort de cet ouvrage dont le propos est toutefois fortement limité par la lourdeur de la partie théorique que nous avons décrite et l'absence de prise en compte du lecteur empirique. En effet, même si les auteurs prétendent que leur théorie de l'acte de lecture peut être modélisée et enrichie à l'aide du fameux triangle didactique qui synthétise les relations entre le texte, l'enseignant et l'élève, en montrant que ces relations s'effectuent à un quadruple niveau – institutionnel, didactique, éducatif et culturel –, ils ne font référence qu'à un lecteur-modèle présumé par le texte et ne présentent jamais de lectures réelles que les textes cités ont pu susciter dans les classes. Malgré la promesse du titre, la littérature au pluriel reste essentiellement une lecture méthodique revue et corrigée grâce à une méthodologie certes élargie. Nous ne saurons rien de la réception effective de ces textes dans des classes de lycée. La seconde partie

de l'ouvrage ne fait que répéter la démarche essentiellement théorique présentée au préalable et ne permet pas malheureusement de montrer quel pourrait être le traitement didactique de l'approche préconisée. Plus grave encore, il semble que, son explication du texte préétablie, la seule fonction de l'enseignant ici soit de conduire les élèves, munis de lourds savoirs théoriques, à formuler cette même explication au lieu de s'appuyer, pour les transformer, sur les lectures plurielles subjectives qui font la richesse d'une classe dès lors qu'on la conçoit comme une réelle communauté interprétative.

Claude Le Manchec, INRP

- K. Canvat et G. Legros, *Les valeurs dans/de la littérature*, Collection Diptyque, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, 130 p.

L'ouvrage regroupe les contributions de six chercheurs français et belges qui, à l'initiative du Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de la faculté de philosophie et lettres, des Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix, ont donné une série de conférences au cours de l'année scolaire 2001-2002 sur la question des rapports qu'entretiennent les valeurs et la littérature. Ces rapports, complexes, peuvent être déclinés du point de vue :

- de l'auteur : l'écrivain est inscrit dans un monde dont il choisit de décrire (Balzac), contester (Sade) les problèmes moraux, politiques ou sociaux ; il peut également subir l'ire d'une société (Flaubert) ou encore mettre en question cette idée même de valeur (Dada)... ;
- du lecteur qui cherche dans les textes littéraires des représentations de la vie qui lui parlent de lui-même et qui, lui faisant vivre des expériences imaginaires, contribuent à sa formation personnelle ;
- mais aussi de l'école qui n'a pas tardé à inscrire la littérature dans ses programmes obligatoires.

C'est donc, on le comprend, tout autant que le statut de la littérature, le sens des études littéraires, et le rapport entre valeurs littéraires et valeurs scolaires qui sont convoqués dans ces réflexions.

Se plaçant dans une perspective historique, Alain Viala s'emploie à montrer comment l'enseignement du français actuel est le résultat d'un long processus qu'il fait remonter à 1747, année de la publication du *Cours de Belles Lettres distribué par exercices* de l'abbé Batteux. Publié au sortir de la querelle des anciens et des modernes, cet ouvrage consacre définitivement la littérature française et se révèle essentiel par sa complétude : il offre en effet une batterie d'exercices qui en facilitent la mise en œuvre immédiate.

La deuxième étape d'importance est 1766, date de la création des trois agrégations qui vont désormais organiser l'enseignement de la toute nouvelle discipline : agrégation de grammaire pour apprendre la langue aux « petites classes », celle des Belles Lettres pour apprendre le discours dans les classes de 3^e à la

première, enfin celle de philosophie pour l'apprentissage de la morale dans la classes préparatoire à l'université. Cette partition des enseignements se retrouve aujourd'hui dans la hiérarchie entre un temps d'étude de la langue à l'école et au collège et un temps plus littéraire et philosophique au lycée.

Renvoyant aux travaux de Martine Jey et en particulier à *La littérature au lycée, Invention d'une discipline* (1998) pour l'évolution de l'enseignement depuis 1870 qu'il décrit plus succinctement, l'auteur en vient aux contradictions qui mettent aujourd'hui cet héritage en difficulté. Il s'agit d'une part des études esthétisantes et des thèses de « l'art pour l'art », thèses prépondérantes dans le champ littéraire moderne, et, d'autre part, du processus social de démocratisation de l'école qui met en tension la vision élitiste de l'enseignement littéraire et la pratique de masse. Pour conclure, Alain Viala propose de revenir au fondement de l'enseignement de la littérature qui a toujours visé des acquis transférables et plaide pour « une rhétorique et une poétique vraiment générales » au servir du « savoir penser » et du « savoir exprimer ».

Le lecteur, et en particulier le professeur des écoles, pourra déplorer que la concomitance de cette réflexion historique tout à fait stimulante avec la parution des instructions officielles pour l'école (2002) instaurant la littérature comme une discipline à part entière dès l'école, n'ait pas permis à Alain Viala de prendre en compte cette nouvelle donne dans son analyse.

Antoine Compagnon, qui a consacré un chapitre du *Démon de la théorie* à la notion de valeur, introduit une troisième étape capitale dans l'histoire de la discipline de la littérature. Il s'agit de l'année 1902 qui a vu l'abandon des humanités classiques. Dans son exposé, il établit un parallèle entre la situation de la littérature au début du ^{xx}e siècle et celle d'aujourd'hui. Pour ce faire, il convoque quatre témoins du souci de la valeur littéraire du début du siècle dernier dont il conjugue les réflexions : Gide, tout d'abord, qui introduit la métaphore de la littérature comme bourse des valeurs, transformant la NRF en « revue d'information financière ». Cette analyse se prolongera, comme on le sait, dans *Les Faux Monnayeurs* ; Proust, ensuite, qui reprend l'image de la Bourse dans *Sodome et Gomorrhe* et conteste l'idée que la valeur en art dépend du progrès, progrès qui instaurerait une dévaluation linéaire et continue de l'ancien par le nouveau ; Thibaudet enfin, qui, dans son ouvrage sur Valéry, reprend cette composante historique de la valeur littéraire quand il affirme que le critique doit naviguer entre la perception du « génie, de la différence, de la rupture » de l'œuvre et son inscription dans une série, dans l'ordre littéraire. Pour Thibaudet, la notion de valeur est inséparable de l'idée de tradition. Commentant la réévaluation de Mallarmé, Antoine Compagnon introduit alors la notion de « réaction » qui renverse les valeurs. La littérature passe par une série de dévaluations et réévaluations. Le nouvel écrivain modifie la littérature dans son entier et affecte tout le système des valeurs et c'est cette totalité, cette tradition que Gide, Proust, Valéry, Thibaudet croient voir disparaître.

Thibaudet attribue la déperdition de la tradition à la réforme scolaire de 1902 qui marginalise le latin, le grec et les humanités classiques. L'école forme des lecteurs qui échappent à l'humanisme traditionnel. Ce qui conduit Valéry à penser que désormais « on peut lire Maupassant en ignorant tout le reste, en n'ayant lu que des journaux ». « Un siècle plus tard, l'inquiétude est analogue, conclut le

chercheur. Après une nouvelle révolution scolaire, après les humanités classiques, n'est-ce pas avec les humanités modernes que la rupture a eu lieu cette fois ? »

Après ces considérations d'ordre historique, nous abordons, avec Paul Aron et Emmanuel Fraisse, un autre versant de la problématique des valeurs en littérature, celui des questions sociales et culturelles. Visant l'appréhension sociale du littéraire qu'il définit comme « une matière utile », Paul Aron constate en préambule le très petit nombre d'ouvrages consacrés à la valeur traduisant, selon lui, trois paradoxes :

- alors que les publications en fiction et en poésie sont nombreuses, le discours porte sur la crise de la littérature de langue française ;
- alors que l'on constate une massification du lectorat, on parle de crise de l'enseignement de la littérature ;
- alors que le nombre de professionnels de l'analyse littéraire ne cesse de croître, jamais leur utilité sociale aura été aussi peu reconnue.

Il poursuit ensuite la réflexion historique d'Alain Viala pour montrer comment le « vaste domaine des lettres liant connaissances utiles, pratiques sociales valorisées et plaisir des sens s'est réduit à une relation privilégiée des trois genres [éloquence, histoire, poésie] avec un facteur dominant, l'esthétique ». Il dénonce particulièrement le projet de Gustave Lanson projet qui, tout en étant démocratique et ambitieux, est en quelque sorte à l'origine de l'écart entre lecture scolaire et lecture sociale ; écart qui s'est encore accru aujourd'hui, les élèves lisant dans la sphère privée les productions de masse (BD, best-sellers...).

C'est aussi dans la perspective des usages sociaux et scolaires qu'Emmanuel Fraisse interroge le rôle des anthologies scolaires parues au xx^e siècle et particulièrement celui des manuels. L'histoire de la généalogie des anthologies scolaires est marquée par la longévité du Lagarde et Michard (1948-1962), longévité qu'Emmanuel Fraisse attribue à la résolution de trois problèmes majeurs : l'organisation éditoriale, le choix des auteurs et des œuvres et la place de l'histoire littéraire. Par ailleurs, le manuel propose une batterie d'exercices et de travaux pratiques dont Alain Viala a souligné toute l'importance pour la mise en œuvre dans les classes. Mais, après 1968 et sa dénonciation à la suite de Louis Althusser de « l'appareil idéologique d'état », l'enseignement littéraire éprouve des difficultés à passer de l'ancien monde au nouveau et surtout à prendre en compte la massification du système. Il apparaît qu'aujourd'hui à la question posée par les anthologies : « Que devons-nous enseigner ? » s'ajoutent celles de « Comment l'enseigner ? » et surtout « Dans quel but ? ». À ce titre, la dimension didactique est présente dans les manuels récents : modalités de lecture, cursive et méthodique, groupements de textes côtoient entrées thématiques, historiques, stylistiques. « La littérature, conclut le chercheur, ne saurait se réduire à un corpus, puisqu'elle est une pratique ».

C'est en ce sens qu'il faut comprendre la proposition d'Alain Viala de s'interroger sur ce qui fonde l'intérêt de la majorité des lecteurs. Or, il déplore qu'aujourd'hui la recherche ne s'intéresse pas à ces questions et reste très largement tributaire, en France particulièrement, de l'agrégation. À titre d'exemple, il cite le découpage de l'enseignement universitaire en spécialités qui conduit à ce que des pans entiers de la réalité de la vie littéraire échappent à la recherche,

comme « la plainte », « l'authenticité », « l'imitation »... L'auteur dénonce dans le même mouvement la faiblesse des analyses comparatives qui enferme le fait littéraire dans un espace national, et en veut pour preuve la suprématie de la littérature française sur les littératures francophones. Il s'agit donc, en bout de course, de rendre à l'enseignement de la littérature et à la recherche dans ce domaine toutes ses potentialités.

Après ces considérations historiques, sociales et culturelles, les interventions de Vincent Jouve et de Jean-Louis Dufays engagent la réflexion sur des problématiques textuelles et sur le rôle de l'école dans la construction de la valeur idéologique et esthétique d'un texte. Plaçant l'autorité textuelle au cœur de sa réflexion, Vincent Jouve dénonce dans sa communication, qui a déjà fait l'objet d'une publication dans *Enjeux* (n° 59, 2004), la fragile autorité du narrateur. S'appuyant sur les travaux de S. Suleiman (*Le roman à thèse*, 1983) qui montre que l'autorité narrative est détentrice de l'autorité idéologique, le chercheur décrit deux cas pour lesquels le narrateur est lui-même soumis à une autorité textuelle supérieure : les récits à la première personne et ceux à la troisième personne qui conduisent à la notion d'auteur impliqué (W. Booth) ou d'auteur abstrait (J. Lintvelt). Cette distinction narrateur- auteur impliqué se manifeste au plan sémantique (le savoir de l'auteur impliqué est nettement plus important que celui du narrateur) et au plan formel (le narrateur prend au pied de la lettre ce qu'il raconte, tandis que l'auteur impliqué a conscience de la nature poétique, fictionnelle de l'univers textuel créé).

Toutefois, à la suite de Genette, Jouve avance l'idée que l'auteur est le responsable ultime de l'énonciation, et, à ce titre, conteste la notion d'auteur impliqué. Il semble difficile, en effet, de lire un texte sans faire abstraction de ce que l'on sait de l'auteur et de ce qu'il cherche à dire de son récit.

C'est ce qui se produit en permanence à l'école qui valorise la lecture distanciée, celle qui fait appel à la figure de l'auteur. Ainsi, on peut dire que derrière l'œuvre se trouve un sujet, retrouvant là une idée essentielle de la tradition de l'herméneutique.

Si on peut rejoindre Vincent Jouve sur l'idée que « la figure de l'auteur se présente ainsi comme un critère permettant de différencier, voire d'évaluer les textes », les exemples qu'il donne ne manqueront pas de soulever quelques interrogations : « On peut lire, écrit Jouve, un roman de Sue ou de Jules Verne sans chercher à repérer la figure de l'auteur, c'est impossible avec un roman de Joyce ou de Nabokov ».

Les propos de Jean-Louis Dufays, intégrant des éléments d'un précédent article intitulé *Lire, c'est aussi évaluer, Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture*, développent d'un triple point de vue – technique, historique, scolaire et pédagogique – la manière dont le lecteur attribue une valeur littéraire à un texte.

Dans la première partie de la communication, le chercheur énonce l'idée que l'évaluation s'appuie sur la comparaison avec un horizon d'attente reposant sur des attentes certes individuelles, mais aussi collectives résultant pour l'essentiel d'une éducation en partie commune entre les individus et de la culture médiatique. On aura reconnu là l'idée chère à Dufays selon laquelle l'évaluation repose sur des stéréotypes érigés en normes axiologiques. Les modèles du bon goût se définissent à trois niveaux : celui des valeurs posées par l'institution littéraire ; celui des

modèles de classe (Bourdieu, 1999), celui des valeurs contextuelles (en milieu scolaire, ces valeurs peuvent osciller entre célébration forcée et indifférence).

Après avoir dénoncé la faiblesse des catégories historiques d'évaluation, telles que le Beau, le Bien, le Vrai, Jean-Louis Dufays distingue, après Kant et Dumortier, jugement de goût et jugement de valeur ; le premier renvoyant à « la part subjective et spontanée de l'évaluation », le second à « la part objectivée et plus argumentée ». « Aimer n'est pas la même chose que juger », écrit-il dans une formule convaincante, instituant cette distinction comme une mission importante de l'école.

L'éclairage historique de la problématique occupe la deuxième partie de l'exposé. Rejoignant les préoccupations développées par Alain Viala et Emmanuel Fraisse, Dufays retrace l'évolution du jugement esthétique en établissant une comparaison entre les valeurs classiques et les valeurs modernes et en montrant comment elles s'opposent point par point.

Si l'unicité, la clarté, la cohérence, la symétrie et l'équilibre peuvent décliner la beauté classique, la beauté moderne valorise quant à elle la multiplicité, la densité, l'éclatement, la dissymétrie, la rupture ; si la fonction référentielle est prisée par les classiques, c'est au contraire la fonction poétique que valorisent les modernes ; à la vraisemblance du texte appréciée par les classiques, les modernes privilégient la fictionnalité et l'imaginaire ; enfin, à la conformité aux lois morales recherchée par les classiques, est préférée par les modernes la transgression. À cette analyse bipolaire de la partition des valeurs littéraires, s'ajoute l'attitude postmoderne qui, à la suite d'Eco, invite à rompre avec l'attitude moderne, non pour revenir à l'attitude classique, mais plutôt pour instaurer un va-et-vient dialectique entre les deux attitudes.

La dernière partie de l'exposé délivre l'éclairage sociologique et pédagogique de l'évaluation littéraire et interroge le rôle de l'école dans l'apprentissage de l'évaluation. D'une manière probante, Jean-Louis Dufays poursuit l'analyse comparée des attitudes classique et moderne en montrant comment lecture savante et lecture ordinaire s'inscrivent dans ces deux pôles. Nous ne sommes nullement étonné qu'à l'issue d'une présentation des quatre formes de lecture littéraire possibles (lecture littéraire comme lecture de textes littéraires ; lecture littéraire comme distanciation ; lecture littéraire comme participation ; lecture littéraire comme va-et-vient dialectique) le chercheur plaide pour une attitude postmoderne, dialectique de la lecture, se traduisant par un va-et-vient entre le mode de distanciation et celui de participation d'approche des textes.

Pour clore son propos, le chercheur énonce deux conditions de réalisation de cette proposition didactique : d'une part, il s'agit de penser la lecture ordinaire et la lecture savante non en termes de rupture, mais sur le mode du continuum ; d'autre part d'inscrire ces activités dans une pratique d'enseignement elle-même dialectique axée sur des activités complémentaires relevant tantôt de la participation, tantôt de la distanciation.

Cet ouvrage s'adresse autant aux formateurs qu'aux enseignants. Il constitue une sorte de condensé des réflexions sur la question des valeurs, ouvrant des pistes didactiques intéressantes pour penser l'enseignement de la lecture littéraire à tous les niveaux.

Christa Delahaye, INRP

■ Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (2005) : *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Bœck Université, 370 p.

La réédition de cet ouvrage, à la fois précis et ouvert sur de vastes perspectives, est opportune à plus d'un titre. En effet, par le caractère synthétique du propos, il est tout d'abord destiné aux formateurs et aux étudiants qui y trouveront une matière riche et actualisée (grâce à une nouvelle introduction/problématisation, à des notes de bas de page et à une bibliographie mises à jour) pour faire le point sur la didactique de la littérature. En outre, la perspective intégrative développée par les auteurs devrait permettre de mieux localiser quelques zones d'obscurité dans les recherches. En effet, malgré des avancées certaines venant de grandes enquêtes nationales ou locales, d'analyses de corpus, ou, plus simplement, de la diversification des sources de prescription, il faut admettre que les points d'ignorance et les obstacles sont encore nombreux sur le chemin de l'enseignement de la littérature.

Comme le soulignent à plusieurs reprises les auteurs dans la première et surtout la deuxième partie de l'ouvrage consacrée à une définition possible de la lecture littéraire (dans un chapitre inédit), les analyses en didactique de la littérature fonctionnent encore beaucoup à partir de grandes oppositions de type lecture privée/lecture scolaire, lecture naïve/lecture critique, lecture heuristique/lecture herméneutique qui s'appuient plus sur des modèles théoriques ou sur une introspection que sur des observations concrètes et surtout inscrites dans une continuité. En écoutant ou en lisant l'ensemble des échanges entre l'enseignant et ses élèves ou entre élèves à propos d'un livre de littérature lu et commenté, il est difficile de ne pas mettre en doute les fondements de quelques-unes de ces oppositions pour finalement proposer une démarche plus dialectique faite de va-et-vient entre diverses modalités de la lecture, entre ses « enjeux rationnels » et ses « enjeux passionnels » (troisième partie, chapitre 1). En effet, des effets de lecture « savante » (rapprochement entre des œuvres sur la base d'une familiarité entre les intrigues, par exemple) se mêlent très tôt à des effets de lecture « naïve » ou plutôt des effets immédiats (« effets de réel », projection vers les personnages, confusion auteur/narrateur...) s'ajoutent à des effets moins spontanés, qui révèlent l'efficacité de filtres divers liés à la formation socio-culturelle de l'élève, aux modalités d'enseignement passé, actuel...

C'est pourquoi plusieurs divisions de l'ouvrage (dans la quatrième partie, notamment) sont consacrées à la construction d'une culture littéraire et aux médiations qu'il est possible de développer dans les classes. En outre, la lecture d'une fiction - comme d'ailleurs celle d'un poème - n'est pas un fait insensible au changement. Elle évolue durant le temps d'exploration de l'œuvre, entre le moment de l'installation de l'histoire et son dénouement. Selon le thème abordé, le type d'énonciation, le rôle des images, les connaissances déjà-là sur les personnages, la lecture peut passer rapidement d'un pôle à un autre.

Les propositions didactiques développées dans l'ouvrage dans sa quatrième partie concernent surtout le lycée. Même si elles auraient pu gagner en pertinence en montrant les évolutions du lecteur au cours de sa scolarité, leur intérêt réside dans le fait qu'elles ne font pas l'impasse sur les transformations de la lecture littéraire lorsqu'elle est reçue dans un collectif comme la classe. En refusant de

s'enfermer dans les pratiques privées et peut-être d'idéaliser le lecteur solitaire, on se donne, au contraire, la possibilité d'observer la mise en place d'un comportement de lecteur qui suppose tout un corps de pratiques comme le soulignent des didacticiens comme J.-M. Privat ou M.-C. Vinson, souvent cités. Il y a tout ce qui conditionne, prépare, prolonge ou annule cette mise en place. Il est utile en classe d'observer le circuit du livre, les discours tenus ou non sur lui, les repères déjà-là ou en construction. J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur réussissent sur ce point à montrer l'intérêt d'une approche systémique de la lecture littéraire. Il faut admettre, avec eux, qu'il est important que l'Ecole s'occupe de construire, dans la durée, des compétences pratiques de lecteur.

De fait, l'ouvrage montre en creux quelques pistes pour les recherches à venir. En effet, les différences enfant/adolescent/adulte sont encore mal connues, et donc des affinements sont à prévoir dans les programmes : comment, par exemple, évolue l'enfant de l'école primaire au collège et au lycée ? Outre le défaut de généralisation de certaines études, on possède encore peu de données empiriques (analyses de corpus, comptes rendus de séquence, modalités d'évaluation) sur la réception de la littérature au collège et au lycée. Comme le suggèrent les auteurs p. 237 sq, il faudrait procéder sur ce point à davantage d'études longitudinales et comparatives : que se passe-t-il quand l'élève quitte l'école primaire ? comment la confrontation à de nouveaux cadres disciplinaires modifie-t-elle ses lectures ? quelles modifications ont apportées les pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans le renouvellement actuel de la didactique de l'oral ? quel est l'impact sur les goûts du lecteur des nouvelles formes de littérature (novélisation, adaptations au cinéma, usage des contes dans la publicité...) ? Conscientes que la réception de la littérature connaît des évolutions rapides, les études doivent s'inscrire dans la longue durée. Ainsi que le rappelait J.-M. Privat, l'institution du lecteur ne se fait pas en un jour.

Autre suggestion faite dans l'ouvrage : l'étude de l'impact des sources de prescription mal connues et parfois mal comprises. Que ce soit en Belgique, en France, au Canada ou en Suisse, des IO constamment réécrites brouillent parfois les repères. En outre, on propose parfois de faire travailler des compétences beaucoup trop générales. Par exemple « participer à des échanges sur les livres » suppose par exemple de nombreux savoirs sur les façons de vivre au milieu des autres, de prendre la parole, d'argumenter, de lire à haute voix pour partager... Ce qui suppose d'ouvrir la lecture littéraire sur la didactique de l'oral : comment on étaye une conduite argumentative ? comment on recentre une discussion ?... Le chapitre 3 de la quatrième partie de l'ouvrage devrait fournir une aide précieuse sur ce point.

Plus généralement, cet ouvrage incite à mener d'autres recherches sur ce que pourrait être un enseignement continué du fait littéraire du primaire au secondaire et au-delà. Du côté des élèves, la finalité de la lecture scolaire (réussir l'examen) finit souvent par prendre le pas sur des modalités plus personnelles. Les choses se passent à l'instar d'un processus de refoulement : on lit pour perfectionner sa lecture et on ne voit plus ce que cela apporte. On clive lecture privée et lecture scolaire. Or celles-ci entretiennent des liens entre elles quoi qu'on en dise : lien en terme de choix des œuvres, lien en terme de posture de lecture. Du côté des enseignants, outre des pratiques pédagogiques parfois timorées (listes très légitimistes, modèle du questionnaire de compréhension littérale, lecture sélective d'in-

formations prélevées à la surface du texte), on doit parfois se résigner à un bachotage stérilisant. Le rôle des enseignants, surtout au lycée, est de n'« esquiver » ni les textes forts, actuels, pris ou non dans la littérature de jeunesse, ni d'ailleurs des textes plus classiques, à la langue a priori plus difficile... L'attribution de la valeur doit être discutée, ce qui souligne l'intérêt d'activités comme, par exemple, les prix littéraires auxquels participent les élèves.

Claude Le Manchec, INRP

■ V. Jouve, *Poétique des valeurs*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, 172 pages.

L'ouvrage de Vincent Jouve mérite intérêt dans la mesure où il aborde la question des valeurs de la littérature dans une perspective méthodologique, complétant ainsi les travaux publiés par Canvat et Legros. S'appuyant essentiellement sur *La condition humaine* de Mairaux et convoquant les travaux de Greimas, Ph. Hamon, C. Kerbrat-Orecchioni, D. Cohn, S. Suleiman, Todorov..., Jouve distingue l'effet-idéologie (ce qui imprègne le texte à son insu) de l'effet-valeur (valeurs qu'un texte affiche ouvertement, que ces valeurs soient revendiquées ou héritées). Il définit également les « points-valeurs » comme les manifestations des valeurs au niveau local qu'il oppose à la valeur globale qui apparaît lorsque l'instance narrative d'autorité hiérarchise les différents univers portés par les personnages. Au niveau local, les valeurs sont portées par les personnages du texte, et particulièrement par ce qu'ils pensent, disent ou font. Que ce soit au plan sémantique (contenu, registre de langue, réseaux métaphoriques, formules modalisantes...), au plan syntaxique (par l'enchaînement juxtaposé ou logique des propos d'un personnage indiquant le degré de son engagement volontariste...) ou au plan pragmatique (par le degré de logos, pathos, ethos porté par le discours...), ce que dit le personnage révèle au lecteur un certain nombre de valeurs qui peuvent ensuite être à nouveau perceptibles dans les différents procès (manipulation, compétence, performance, sanction) qui régissent ses actions.

L'examen des valeurs locales doit toutefois s'opérer en un va-et-vient constant avec le niveau global du roman : « Le local, écrit Jouve, ne prend sens que par rapport au global ». Ainsi, seuls certains acteurs peuvent prétendre au rôle de porte-parole du texte. Trois champs sont à examiner au niveau global : l'autorité énonciative ; la structure d'ensemble de l'histoire racontée ; les indications de lecture dont le lecteur est la cible.

Lorsque les analyses des deux niveaux concourent, tout est simple ; en revanche, la polyphonie peut apparaître quand le lecteur se trouve dans l'impossibilité de ramener les différents points-valeurs du texte à une seule orientation. Jouve parle alors de « brouillage axiologique », brouillage souvent accentué par le silence du narrateur ou de l'auteur importé, par une construction floue de l'intrigue qui ne renvoie pas pour le lecteur à un schéma générique connu, brouillage accentué encore par les ambiguïtés de l'énonciation avec des effets d'ironie et de diffraction énonciative.

On le voit, le texte peut soit favoriser la lisibilité en présentant au lecteur un schéma préexistant soit au contraire remettre en cause cette lisibilité dans le but d'éveiller la conscience critique du lecteur (Lullecant, Picard). En d'autres termes, il peut favoriser soit la lecture participative soit la lecture distanciée (Dufays). Pour conclure, Vincent Jouve s'interroge : d'où viennent les valeurs transmises par le texte ? ; qui visent-elles et pour quoi faire ? Ces questions restent provisoirement ouvertes. Les réponses pourraient constituer le second volet d'une réflexion qui est en l'état une grille d'analyse pertinente et convaincante des valeurs dans le roman.

Christa Delahaye, INRP

■ A. Manguel, *Pinocchio et Robinson. Pour une éthique de la lecture*, Alberto Manguel & l'Escapette Editions, 2005, 76 pages.

Après *Une histoire de la lecture* (1996) et le *Journal d'un lecteur* (2004), paraît en ce début d'année 2005 ce bref essai dense et agréable à lire, qui rassemble trois textes d'Alberto Manguel déjà publiés : *Comment Pinocchio apprend à lire* (2003), *La bibliothèque de Robinson* (2000) et *Vers une définition du lecteur idéal* (2003). On peut s'interroger sur l'intérêt de cette nouvelle publication qui regroupe dans un même ouvrage des analyses déjà publiées, si ce n'est pour donner à l'ensemble une couleur et une force particulières. Par l'ordre des textes choisis, la réflexion s'organise selon le parcours logique suivi par l'apprenti lecteur, parcours décliné en trois points. Est tout d'abord définie la nécessité d'apprendre à lire pour pouvoir vivre libre et en citoyen éclairé, puis vient la manière d'exercer cette faculté de lecture avant d'envisager pour terminer l'idée de lecteur idéal.

Par la mise en parallèle des deux expériences livresques d'Alice et de Pinocchio, Alberto Manguel définit le fait de lire dans un entre-deux. À la différence d'Alice, Pinocchio n'a pas appris à lire en profondeur : « comme un perroquet », il s'en tient à la répétition du discours de son livre et ne tente jamais un avis personnel. C'est parce qu'il n'a pas appris à le faire qu'il se comporte ainsi, détourné de l'effort par les tentations offertes par la société. Car, dénonce Manguel, ni l'institution scolaire obligatoire de nos sociétés développées ni la société elle-même n'encouragent cette nécessaire recherche de la difficulté, « ce surcroît d'expérience » qui permet de dépasser le savoir lire pour devenir lecteur. À l'opposé, dans *Alice au pays des Merveilles*, Lewis Carroll valorise à l'excès les interprétations du lecteur : chaque mot utilisé est contraint de dire ce que son utilisateur veut dire. En accord avec Umberto Eco, Alberto Manguel plaide pour une attitude médiane, croisant les droits du lecteur et ceux du texte.

Partant du constat que Robinson, après les avoir mentionnés dans l'inventaire initial, n'a plus rien noté sur les livres qu'il avait sauvés du naufrage, Alberto Manguel en déduit que Robinson consultait ses livres de la même façon qu'aujourd'hui il aurait consulté Internet. Ce faisant, il inaugure une ère nouvelle. Autrefois honorable et prestigieux, l'acte de lire est considéré maintenant comme lent et improductif. Aujourd'hui, nous choisissons l'oubli à la mémoire, la rapidité

à la réflexion, la brièveté à la complexité, préférant les fragments de faits aux discussions élaborées. De nos jours, il est plus prisé d'être original que de dialoguer avec le passé. L'essayiste y voit une rupture radicale avec l'idéal humaniste qui repose sur la corrélation entre un espace infini qui n'appartient à personne et le savoir d'un passé qui appartient à tous, idéal dont l'origine remonte au début du xv^e siècle et qui prévalait jusqu'à maintenant. Le Web, pour Alberto Manguel, symbolise le contraire de cet idéal humaniste : c'est un espace qui appartient à tous, mais sans sentiment du passé. Outil éphémère, inaccessible à des millions d'êtres humains, il conduit à une société sans papier, sans histoire, telle que Bill Gates a déjà pu la décrire. D'une certaine manière, ce constat corrobore celui établi par Antoine Compagnon dans *Les valeurs dans /de la littérature* qui voit également dans l'abandon des humanités classiques qu'il situe au début du xx^e siècle, le déclin de l'idée d'une inscription historique de la pensée, d'une tradition¹. « La bibliothèque de Robinson n'était pas simplement (ou plutôt elle n'aurait pas dû être) une idole ou une béquille, mais l'outil essentiel de sa société nouvelle ».

Excluant, on l'aura compris, Robinson de la représentation du lecteur idéal qui lit non pour chercher des réponses, mais pour trouver des questions, Alberto Manguel propose dans la dernière partie du livre plusieurs définitions du lecteur idéal, établissant ainsi un pendant au travail d'Italo Calvino définissant ses classiques. Je laisse au lecteur curieux le plaisir de lire les quelques soixante définitions proposées. Pour ma part, je retiendrai celle de Goethe qui résume bien les préoccupations des didacticiens et des enseignants d'aujourd'hui :

« Il y a trois types de lecteurs : l'un qui savoure sans juger ; un troisième qui juge sans savourer ; et un autre au milieu, qui juge tout en savourant et savoure tout en jugeant. Cette dernière classe recrée véritablement l'œuvre d'art ; ses membres ne sont pas nombreux. »

Christa Delahaye, INRP

1 In Canvat, Karl, Legros, Georges, *Les valeurs dans /de la littérature*, Collection Diptyque, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, 130 p.



Résumés des articles en anglais, allemand et espagnol

– In the North, far from the French speaking world

Katri SARMAVUORI, université de Turku (Finlande)

According to a study carried out by IAEAA, Finland was the best ranked country regarding the reading skill in 1991. The present report reviews our reading culture, reading games, learning methods and the parents' involvement. We now give more importance to the reading process than to its product. We use a lot of new strategies and among them the magician's strategy. It consists of different stages: anticipation, problems to solve, evaluation of the story ending, questioning, drawing, acting and evaluating the acquisitions. We describe the experimentation of this approach through the study of a children's book by Tove Jansson: Moumine the troll.

– For an efficient exploitation of oral literature in the teaching-learning of French

Georges SAWADOGO, École normale supérieure de Ouagadougou (Burkina Faso)

Our intention fits in with the problematics of an efficient use of oral literature in the teaching-learning of French as a foreign and/or second language. After trying to define the concept of oral literature and describing its main characteristics and functions, we examine the different oral genres according to their typology: lapidary, poetic or narrative texts. Then we explore the major pending questions raised by the minor representation and use of such a situation, review the linkage between oral literature and teaching and suggest a few tracks for a better didactic and pedagogical use of that literature. As a conclusion, we insist on the emergency and necessity of an efficient use of that form of literature in the teaching-learning practices, else it would mean depriving the young generations of their cultural and identity references.

– The role of literature in teaching Rumanian in Primary School

Cristina ALEXANDRU, DYALANG, université de Rouen (France)

The article highlights the key role of literature in the teaching of Rumanian. After a brief presentation of the structure of the Rumanian school system, it compares the current situation to what prevailed before 1989. It shows an evolution from the exclusive practice of literature mainly oriented towards writing activities to the development of « functional » writing and oral activities, which are felt as necessary. Then some examples of learning objectives and types of activities implemented in the language class are presented; they show that literature still has a determining role in the teaching of Rumanian.

– On reading literature and culture. Betwixt compulsion and freedom, that is a few words about the Polish language education.

Dorota MICHULKA, département de méthodologie de l'enseignement de la langue et de la littérature, Institut de philologie polonaise, université de Wrocław (Pologne)

Polish schools after the recent reform (the transformation process in education started in 1999), which concerned all levels of education, have undergone numerous revolutionary changes. From among numerous new trends, suggestions and concepts which emerged in the debates over the reformed school, I have chosen a few – as it seems – which are significant for the development of humanistic education. Those concern the following issues: cultural competence and discussion about identity, topic - betwixt literary classics and polish popular literature and culture, the repertory of set books, the issue of a literary work and its excerpts, the specific method – about the learner-centred teaching and the revised “high school diploma” (Matura).

It appears that this transformation is centred on the autonomous work of the learner, his free choice, the development of his ability conducting a plan to end in an independant way and reporting the results in various forms, his reading and understanding literature and culture in different contexts, which often refer to the contemporary world.

– Theatre and drama in primary education in Scotland: the challenge of the citizenship agenda

Adrienne SCULLION, département des études théâtrales, filmiques et télévisuelles, université de Glasgow (Écosse)

Developing and encouraging values of ‘citizenship’ is a declared goal of public policy making in the UK as a whole and a high-profile aim in Scottish public policy in particular. In this essay I review the important connections between the socio-cultural debate about citizenship, and its place in theatre and drama provision in the primary schools of Scotland. I provide three lines of contextualisation: the curricular guidelines for primary-level education in Scotland; theatre provision for children and young people in Scotland; and, the wider Scottish policy debate as regards culture, education and citizenship. These three aspects of contemporary Scottish culture as a point of reference for a case study of Glasgow-based TAG Theatre Company’s ‘Making the Nation’ project (1999-2002) that aimed to interest pupils to and to engage them with the democratic process. I argue that citizenship does not have to be explored through participatory and process-driven theatre projects but that the theatrical text can do this work in performance. However, in these circumstance, the text has to be open to questions of structure, form, language, image and representation that we can and must apply to the art object. I ask if the role of creativity in the education guidelines in Scotland and in the work of key Scottish theatre makers is being limited as an instrumental, problem solving skill rather than a potentially radicalising and transformative artistic view?

– The methodological account of poetry in Brazilian and Portuguese schoolbooks

R. Junqueira de SOUZA et Fernanda Fraga de AVEZEDO, université de São Paulo (Brésil)

This article deals with a case study on the teaching of poetry in primary schools. It analyses the methodological account of poetry in some Portuguese and Brazilian schoolbooks. This analysis is based on the conceptualisation of the triadic dimension of the text, which enables a dialogued interaction of the reader with its three aspects ie grammatical, semantic and pragmatic.

The conclusions we draw put forward that teaching is done in the form of a monologue in which working on poetry simply consists in teaching the notion of rime and the reader-pupil is wronged since he is not given to read the socio-communicative dimension of the poem.

– Teaching Great Authors in Greek Elementary Education: Reading and Response

Jina KALOGIROU, université nationale Kapodistrias d'Athènes, faculté d'enseignement primaire, département des sciences humaines (Grèce)

The main thesis of this paper is that a large part of the work of great authors, such as Cavafy, Elytis, Seferis etc., could be taught effectively in the elementary school evoking a range of aesthetic responses. In this paper is presented a reader-oriented teaching of a poem of George Seferis, an excerpt from an untitled poem from *Mythistorema*. The Nobel Prize winner poet is characterized by abstraction and a multiplicity of perspectives. Pupils are expected: to discover the multiple possibilities of the reading process through their personal response; to recall other texts from their reading repertoire; to activate their imagination, exploring the text's imagery. Some particular activities for the classroom might be: gap-fill activity, free jotting, creative writing, reading and group discussion of parallel texts etc.

– The literary text in primary school in Portugal-Syllabuses, projects, theories and practices

Luísa ALVARES PEREIRA et Fátima ALBUQUERQUE, université d'Aveiro (Portugal)

The authors of this article do not claim to be exhaustive, they just describe the current situation regarding how reading is accounted at school, in the 1st cycle, primary school in Portugal. To back up the description, they use original data taken either from the national curriculum or other official texts or from textbooks used for the teaching of Literature or other information provided by teachers in charge of teaching the subject through their answers to a questionnaire especially devised for the purpose. The authors have also integrated some information related to projects in the field of literary reading, potentially leading to the comprehension of more innovating action logics.

– From teaching literature (in spanish schools) to training to literary reading

Antonio MENDOZA et Ana DÍAZ-PLAJA, département de didactique de la langue et de la littérature, université de Barcelone (Espagne)

The need to reconsider the status of Literature is in itself an obvious sign of the contrast between the theoretical conception of literary studies, the didactic postulate and the reality of the curriculum and of the school. The analysis has been organised in two parts. A. Diaz-Plaza, within the sociological and institutional framework, presents a description of the teaching of literature in Spain. She describes what type of literature is taught – universal and national classics, children's books etc – and what didactic process is applied for the school use as well as the theoretical frameworks on which the school practices are based. The second part, written by A. Mendoza, deals with a critical survey of the traditional procedures and leads to suggest a model to train to literary reading - this model is based on orientations and concepts (the reading activity by learners, their cognitive processes of reception, comprehension/interpretation, the contributions and connexions with their other reading experiences) and on components (implicit/academic reader, significant reading, literary and reading competence, intertext of the reader and formative canon). The model which is set out aims at a wide formative projection which takes the reader towards the essence of literary communication and presents literary training as a dynamic subject not as a subject with static-encyclopedic contents.

Such dynamism is the result of the reader's implication and interaction with the text, according to didactic principles which derive from the theory of reception, intertextuality and semiotic approaches.

ZUSAMMENFASSUNGEN

– Im Norden, weit entfernt von der Francophonie.

Katri SARMAVUORI, université de Turku (Finlande)

Nach einer IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Untersuchung stand Finland 1991 am ersten Platz was die Lektüre anging. Dieser Bericht untersucht die Lektürekultur, die Lektürespiele, die frühen Leseverfahren und den Elterneinsatz. Heutzutage wird eher der Leseprozess betont als die Leseprodukte. Wir wenden zahlreiche neue Strategien an, unter denen die sogenannte "Zauberstrategie" zu finden ist. Sie besteht aus folgenden Phasen: Antizipation, Problemlösung, Bewertung des Geschichtsendes, Fragestellung, Illustrierung durch Zeichnungen, Inszenierung und Evaluation des Erlernens. Danach werden wir diese Annäherung schildern am Beispiel ihrer Verwendung bei der Bearbeitung des Kinderwerkes von Tove Jansson: Mumintroll.

– Für eine effiziente Verwendung der mündlichen Literatur im Lehr-Lernprozess der französischen Sprache.

Georges SAWADOGO, École normale supérieure de Ouagadougou (burkina Faso)

Unser Beitrag fügt sich in die Problematik einer effizienten Verwendung der mündlichen Literatur in den Unterrichtsverfahren der französischen Sprache als Fremdsprache und/oder Sekundärsprache ein. Nachdem wir den Begriff von mündlicher Sprache definiert haben, indem wir dessen Hauptkennzeichen, und Funktionen beschreiben, werden wir die verschiedenen Gattungen von mündlicher Literatur nach einer typologischen Klassifikation in Betracht ziehen: lapidäre, poetische, erzählerische Texte werden unterschieden. Dann bearbeiten wir die latenten, Hauptfragen, die die Unterrepräsentation und Unterausnutzung der mündlichen Literatur stellen, wir analysieren deren Ursachen, und ziehen die Beziehungen zwischen mündlicher Literatur und Unterrichtsverfahren in Betracht. Schließlich schlagen wir neue Wege vor, um eine bessere didaktisch-pädagogische Verwendung dieser Literatur zu erreichen. Der Beitrag schließt mit der Notwendigkeit, eine bessere Verwendung dieser Literatur bei den Lehr-Lernprozessen zu betonen, damit die jungen Generationen nicht das Risiko eingehen, ihre Kultur und Identitätsreferenzen zu verlieren.

– Schlüsselwörter: Oralität-Literatur-Bildung-Kultur-Identität. Zur Rolle der Literatur im rumänischen Sprachunterricht an der Grundschule.

Cristina ALEXANDRU, DYALANG, université de Rouen (France)

Vorliegender Beitrag betont die bedeutsame Stelle der Literatur im Unterrichten der rumänischen Sprache. Nach einer kurzen Vorstellung des rumänischen Bildungswesens vergleicht er die gegenwärtige Situation mit der Situation vor 1989. Eine Entwicklung von der, vor allem schriftlich orientierten, exklusiv literarischen Praxis bis zur Einführung des Unterrichtens funktionsbezogener Schriften und mündlicher Tätigkeiten rückt ans Licht. Dann werden manche Unterrichtsinhalte und innerhalb des Rumänischunterrichts durchgeführten

Verfahren vorgeschlagen. Sie unterstreichen die trotzdem noch bedeutende Rolle der Literatur im Unterrichten der rumänischen Sprache.

– Über Literaturlektüre und Kultur. Zwischen Wahlpflicht und Wahlfreiheit: Sprach- und Literaturunterricht in Polen.

Dorota MICHULKA, département de méthodologie de l'enseignement de la langue et de la littérature, Institut de philologie polonaise, université de Wrocław (Pologne)

Nach der seit 1999 neueingeführten Bildungsreform, die alle Schulstufen betrifft, haben die polnischen Schulen zahlreiche grundsätzliche Veränderungen erlebt. Neue Orientierungen und Unterrichtsvorschläge sowie verschiedene neue Begriffe sind aus den reformbezogenen Debatten aufgetaucht. Ich habe manche davon ausgesucht, die mir, was die Entwicklung einer humanistischen Erziehung betrifft, sinnvoll erschienen. Sie beziehen sich auf folgende Themen: die kulturelle Kompetenz und die Diskussion über den Identitätsaufbau, den Platz der Literatur in der polnischen Kultur, die Auswahl der den Schülern vorgeschriebenen Werke, die Beziehung zwischen Auszug und Gesamtwerk, den schülerzentrierten Unterricht und die neue Abiturform (Matura). Daraus geht hervor, dass diese Veränderungen auf einer autonomen Arbeit des Lernenden beruhen, sowie auf seiner Wahlfreiheit und auf der Entwicklung seiner Fähigkeit, ein Vorhaben unabhängig durchzuführen und es unter verschiedenen Formen vorzustellen, und schließlich auf Lektüre und Verständnis der Literatur in verschiedenen Zusammenhängen, die oft den Schüler auf die heutige Welt zurückführen.

– Theater und Dramatik im Grundschulwesen in Schottland: eine Herausforderung des Schulprogramms um den Bürgersinn.

Adrienne SCULLION, département des études théâtrales, filmiques et télévisuelles, université de Glasgow (Écosse)

Werte des aktiven Bürgersinns zu entwickeln und zu fördern gehören zu den Hauptzielen der öffentlichen Politiken im Vereinigten Königreich überhaupt und ist insbesondere eine prioritäre Ambition der politischen Institutionen Schottlands. Ich werde hier die wesentlichen Verbindungen, die zwischen der soziokulturellen Debatte über den Bürgersinn und deren Platz in der Theater- und Dramenkunst, die zu den in den schottischen Grundschulen vorgeschlagenen Disziplinen gehört, in Betracht ziehen.

Drei kontextuelle Rahmen werden hervorgehoben: Die Grundschulprogramme in Schottland, das den Kindern und Jugendlichen vorgeschlagene Angebot im Theaterbereich, und die im breiten Sinne politische Debatte über Kultur, Erziehung und aktiven Bürgersinn.

Diese drei Aspekte der gegenwärtigen schottischen Kultur gelten als Referenz für eine Falluntersuchung des mit der theatralischen Compagnie "TAG" aus Glasgow durchgeführten Projektes (1999-2002) "eine Nation aufbauen", das darauf hienzielte, die Schüler für den demokratischen Prozess zu interessieren und zu engagieren. Ich verteidige den Standpunkt nach dem der Bürgersinn nicht im Rahmen theatralischer Projekte mit aktiver Teilnahme der Schüler bearbeitet

werden soll, aber nach dem eine Bearbeitung des Theatertextes, wenn er inszeniert wird, den Bürgersinn fördern kann. Dazu soll aber der Text die Struktur-, Form-, Sprach- und Vorstellungsfragen empfangen, die man einem künstlerischen Objekt stellen kann und muss.

Ich frage mich, ob die Rolle der Kreativität in den Programmen des schottischen Grundschulwesens und in der Arbeit der bedeutendsten Theaterkünstler nicht nur, um ein Gesellschaftsproblem zu lösen, instrumentalisiert wird, anstatt eine möglicherweise störende veränderungstragende Vision zu bieten.

– Zur methodologischen Behandlung der Kinderdichtung im brasilianischen und portugiesischen Schulbuch.

Renata Junqueira de SOUZA, Fernanda Fraga de AZEVEDO, université de São Paulo (Brésil)

Folgender Beitrag stellt eine Falluntersuchung des Dichtungsunterrichts in der Grundschule dar. Er analysiert die methodologische Behandlung der Dichtung in manchen portugiesischen und brasilianischen Schulbüchern. Die Untersuchung beruht auf der Konzeptualisierung der triadischen Dimension des Textes, die eine Gesprächsbeziehung des Lesers zu drei verschiedenen Textebenen ermöglicht: der grammatikalischen, der semantischen und der pragmatischen.

Zum Schluß bringt Untersuchung die Existenz eines monologartigen Unterricht ans Licht, in dem die Bearbeitung des Gedichts sich auf das Unterrichten der Verslehre reduziert und der Lernende Leser daran leidet, die soziokommunikative Dimension des Gedichts nicht lesen zu lernen.

Schlüsselwörter: Schulbuch, Leseunterricht, Literaturunterricht, Dichtungsunterricht.

– Das Unterrichten über Hauptdichter in den griechischen Grundschulen. Zur Lektüre und Reaktionen dazu.

Jina KALOGIROU, université nationale Kapodistrias d'Athènes, faculté d'enseignement primaire, département des sciences humaines (Grèce)

Im folgenden Beitrag wird hauptsächlich der Standpunkt verteidigt, dass über einen großen Teil des Werkes bedeutender Dichter wie Cavafy, Elytis, Seferis, usw. tatsächlich an der Grundschule unterrichtet werden könnte und, dass diese Bearbeitung eine Vielfalt von ästhetischen Reaktionen verursachen könnte. Eine der Behandlung eines Gedichts von George Seferis gewidmete leserzentrierte Unterrichtssequenz wird vorgestellt. Es handelt sich um den Auszug eines Gedichts aus Mythistorema. Das Abstrakte und die zahlreichen Leseperspektiven charakterisieren die Werke des Nobelpreisträgers. Es wird von den Schülern erwartet, dass sie die vielfältigen Lesemöglichkeiten anhand ihrer persönlichen Reaktionen entdecken, dass sie auf andere von ihnen bekannte Texte referieren, dass sie durch eine Suche der Textbilder ihre Vorstellungskraft aktivieren. Die dazu passenden Unterrichtstätigkeiten können aus Lückentexten, freier Notiznahme, kreativen Schriftübungen, partnerbezogener Lektüre paralleler Texte und Diskussionen darüber usw. bestehen.

– Der Platz des literarischen Textes in der Grundschule in Portugal: Programme, Schulprojekte, Theorien und Praxis.

Luísa ALVARES PEREIRA et Fátima ALBUQUERQUE, université d'Aveiro (Portugal)

In folgendem Beitrag haben die Autorinnen die Absicht, ohne jeden Anspruch darauf, das Thema umfassend zu behandeln, ein Porträt der aktuellen Situation in Portugal zu zeichnen, was die Bearbeitung der literarischen Texte in der ersten Grundschulstufe angeht. Dazu haben die Autorinnen originelle Gegebenheiten ausgenutzt, die aus den geltenden Schulprogrammen, oder aus Schulbüchern für Literatur stammen, oder noch aus bei Literaturlehrern ausgelesenen Informationen dank einer darauf beruhenden Umfrage. Sie haben auch Informationen über Schulprojekte im Bereich der Lektüre dabei in Betracht gezogen, die anderen erneuernden Unterrichtsverfahren einen Weg eröffnen, einer neuen Logik entsprechend.

– Vom Literaturunterricht im spanischen Bildungswesen bis zur Lehrerbildung zur literarischen Erziehung.

Antonio MENDOZA et Ana DÍAZ-PLAJA, département de didactique de la langue et de la littérature, université de Barcelone (Espagne)

Die Notwendigkeit, den Status der Literatur umzudenken, ist an sich schon ein deutlicher Indiz des Kontrastes zwischen theoretischer Auffassung des literarischen Studiums und der didaktischen Postulate und der Realität des Lebenslaufs und der Unterrichtstätigkeit. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. A. Diaz-Plaja macht aufgrund von dem soziologischen und institutionsbezogenen Zusammenhang eine Beschreibung des Literaturunterrichts in Spanien, sie beschreibt die unterrichteten Literaturtypen von weltberühmten und landbekannten klassischen Texten bis zur Kinderliteratur, usw und die didaktischen Verfahren, die dazu gehören, sowie die theoretischen Rahmen und Untersuchungsfelder, worauf die Unterrichtsverfahren beruhen. Der zweite von A. Mendoza durchdachte Teil befasst sich mit einem kritischen Umdenken der traditionellen Verfahren und führt zum Vorschlag eines neuen Modells literarischer Erziehung. Letzteres beruht auf Orientierungen und Begriffen (Leseaktivität des Lernenden, kognitiven Rezeptionsprozessen, Verständnis und Interpretationsprozessen, Beiträgen und Verbindungen mit anderen Leseerfahrungen) und auf anderen Komponenten (impliziertem Leser, bedeutungsvoller Lektüre, literarischer Fähigkeit, Lesefertigkeit, Intertext, formativem Kanon). Dieses Modell zielt auf eine weite formative Projektion hin, die den Leser zum Kern der literarischen Kommunikation führt und die literarische Erziehung als dynamisches Fach vorstellt und nicht als ein Fach mit statisch-encyklopädischen Inhalten. Diese Dynamik erfolgt dank der persönlichen Implikation und den Interaktionen des Lesers mit dem Text nach didaktischen Prinzipien, die auf Rezeptionstheorie, Intertextualität und semiotische Annäherungen zurückzuführen sind.

RESUMENES

– Al norte, muy lejos de la francofonía.

Katri SARMAVUORI, université de Turku (Finlande)

Según un estudio de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Finlandia era el país mejor clasificado en lectura en 1991. Este informe pasa revista la cultura de la lectura, los juegos de lectura, los métodos de aprendizaje precoz y la implicación de los padres. En la actualidad se hace hincapié sobre todo en los procesos de lectura más que en su resultado. Utilizamos numerosas estrategias nuevas, entre las cuales se encuentra la estrategia del mago. Ésta comprende las fases siguientes : anticipación, resolución de problemas, evaluación del final de la historia, interrogaciones, dibujo, puesta en escena y evaluación del aprendizaje. Describimos a continuación la experimentación de esta aproximación en el momento del estudio de la obra para niños de Tove Jansson, Moumine le troll.

– Por una explotación eficaz de la literatura oral en la enseñanza-aprendizaje del francés.

George SAWADOGO, École normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso)

Nuestro propósito se inscribe dentro de la problemática de una explotación eficaz de la literatura oral en las prácticas de enseñanza- aprendizaje del francés como lengua extranjera y/o secundaria. Después de haber intentado delimitar el concepto de literatura oral, del cual se describen las principales características y funciones, se pasa revista los diferentes géneros orales clasificados con respecto a su tipología : textos lapidarios, poéticos o narrativos. Se exploran, a continuación, las principales cuestiones latentes que plantean una subrepresentación y una subexplotación de la literatura oral, y se examinan las causas y consecuencias de todo ello, se hace el balance de las relaciones que mantienen la literatura oral y la enseñanza, y se proponen algunas ideas para una mejor explotación didáctica y pedagógica de esta literatura. Finalmente, el autor concluye su estudio mencionando la urgencia y la necesidad de una explotación eficaz de esta literatura en las prácticas de enseñanza/ aprendizaje, si no se desea privar a las jóvenes generaciones de sus puntos de referencia tanto culturales como de identidad.

– El papel de la literatura en la enseñanza de la lengua rumana en la educación primaria

Cristina ALEXANDRU, DYALANG, université de Rouen (France)

Este artículo subraya la posición importante de la literatura en la enseñanza de la lengua rumana. Después de una rápida presentación de la estructura de la enseñanza rumana, compara la situación contemporánea con la de antes de 1989. Señala pues una evolución : de la práctica exclusiva de lo literario, principalmente orientada hacia la escritura, hasta el desarrollo, sentido como necesario, de los escritos «funcionales» y de lo oral. Se dan después ejemplos de contenidos de aprendizaje y de formas de actividades propuestas en clases de lengua

que subrayan el papel no obstante todavía determinante de la literatura en la enseñanza de la lengua rumana.

– Pensamientos sobre la lectura de la literatura y la cultura. Entre obligación y libertad de elección : le enseñanza de la lengua y la literatura en Polonia.

Dorota MICHULKA, département de méthodologie de l'enseignement de la langue et de la littérature, Institut de philologie polonaise, université de Wrocław (Pologne)

Después de la reciente reforma del sistema educativo iniciada en 1999 y que afecta a todos los niveles, las escuelas polacas han soportado numerosos cambios revolucionarios.

Nuevas orientaciones, y proposiciones así como numerosos conceptos han surgido en los debates sobre la reforma. He escogido algunos que me parecen significativos en cuanto al desarrollo de una educación humanista. Estos se refieren a los siguientes temas : la competencia cultural y el debate sobre la construcción de la identidad, el lugar que ocupan la literatura y la cultura polacas, el abanico de obras impuestas, la relación de la obra completa con el extracto, la enseñanza centrada en el aprendizaje y el nuevo « bachillerato » (Matura).

Deducimos que esta transformación está centrada en el trabajo autónomo del alumno , en la libertad de elección, en el desarrollo de la aptitud para llevar a término un proyecto de manera independiente, en la presentación de proyectos bajo formas diversas, en la lectura y comprensión de la literatura y la cultura dentro de los diferentes contextos que sitúan a menudo, al alumno dentro del mundo contemporáneo.

– El teatro y el arte dramático en la enseñanza primaria en Escocia : el desafío del programa en torno a la ciudadanía.

Adrienne SCULLION, département des études théâtrales, filmiques et télévisuelles, université de Glasgow (Écosse)

Desarrollar y animar los valores de la « ciudadanía » son un objetivo destacado por las políticas públicas en Reino Unido en su conjunto y una ambición prioritaria de las instituciones políticas escocesas en particular. En este estudio paso revista los importantes nexos que existen entre el debate sociocultural sobre la ciudadanía y el papel que ocupa éste en el teatro y en el arte dramático, disciplinas que forman parte de las enseñanzas propuestas en las escuelas primarias escocesas.

Tres marcos contextuales se ponen de relieve : los programas de enseñanza primaria en Escocia, la oferta que se hace a los niños y jóvenes en materia de teatro y el debate político nacional, en un amplio sentido, alrededor de todo lo que se refiere a la cultura, la educación y la ciudadanía.

Estos tres aspectos de la cultura escocesa contemporánea sirven de referencia a un estudio de caso sobre el proyecto « Construir la nación » (1999- 2002)

con la colaboración de la compañía teatral TAG cuya base se sitúa en Glasgow y cuyo proyecto era interesar a los alumnos en el proceso democrático y concienciarlos de su compromiso en el mismo. Defiendo la posición según la cual la ciudadanía no debe ser explorada a través de proyectos teatrales de tipo participativo, sino que el texto teatral puede tener este impacto cuando se pone en escena. Sin embargo, para que así sea, es preciso que el texto tenga en cuenta las cuestiones de estructura, de forma, de lenguaje y de representación que se pueden y se deben formular a un objeto artístico.

Me pregunto si el papel de la creatividad en los programas de la enseñanza primaria escocesa y en el trabajo de la gente del teatro más impactantes no se encuentra instrumentalizada para resolver únicamente un problema de sociedad, más que para ofrecer una visión artística que puede molestar y conducir al cambio.

– El tratamiento metodológico de la poesía infantil en el manual escolar brasileño y portugués.

Renata Junqueira de SOUZA, Fernanda Fraga de AZEVEDO, université de São Paulo (Brésil)

Este artículo desarrolla un estudio de caso sobre la enseñanza de la poesía en las clases de primaria. El artículo analiza el tratamiento metodológico de la poesía en varios manuales escolares portugueses y brasileños. Este análisis está basado en la conceptualización de la dimensión triádica del texto, lo que permite una relación dialogada del lector con los tres niveles : gramatical, semántico y pragmático.

Las conclusiones obtenidas ponen en evidencia la existencia de una enseñanza en forma de monólogo, en la que el trabajo sobre la poesía se reduce a la enseñanza de la rima y en la que el alumno- lector padece el prejuicio de no aprender a leer la dimensión sociocomunicativa del poema.

– La enseñanza de los grandes autores en las escuelas elementales de Grecia : Lectura y Reacción

Jina KALOGIROU, université nationale Kapodistrias d'Athènes, faculté d'enseignement primaire, département des sciences humaines (Grèce)

El punto de vista que se defiende ante todo en este artículo es que una gran parte de la obra de grandes autores, como Cavafy, Elytis, Seferis, etc., podría ser realmente enseñada en la escuela elemental y que ésta suscitaría una gran variedad de reacciones estéticas. Presentamos aquí una secuencia pedagógica de un poema de George Seferis, centrada en el lector. Se trata de un fragmento de un poema de Mythistorema. El poeta, Premio Nobel, se caracteriza por la abstracción y por una multiplicidad de perspectivas. Se espera de los alumnos que descubran las múltiples posibilidades de lectura a partir de sus reacciones personales, que aludan a otros textos de su repertorio de lectura, que desarrollen su imaginación explorando la imagería del texto. Las actividades de clase pueden ser un ejercicio con huecos para completar, la toma libre de apuntes, la lectura y el debate de textos paralelos en grupo, etc.

– El texto literario en la escuela primaria en Portugal : programas, proyectos teóricos y prácticos.

Luísa ALVARES PEREIRA et Fátima ALBUQUERQUE, université d'Aveiro (Portugal)

Sin ninguna pretensión de exhaustividad, las autoras pretenden trazar, en este artículo, un retrato de la situación actual del tratamiento de la lectura literaria en la escuela, en el primer ciclo de la enseñanza primaria en Portugal. Las autoras aportan en esta presentación datos originales, que proceden bien de los Programas en vigor o de otros documentos oficiales, bien de los manuales utilizados en la enseñanza de la literatura, o bien de informaciones proporcionadas por los profesores de esta asignatura, como respuesta a un cuestionario elaborado con este propósito. Igualmente, las autoras han integrado las informaciones relativas a los proyectos en el ámbito de la lectura de la literatura, proyectos susceptibles de permitir la comprensión de otras lógicas de acción más innovadoras.

– De la enseñanza de la literatura en el marco escolar español a la formación para la educación literaria

Antonio MENDOZA et Ana DÍAZ-PLAJA, département de didactique de la langue et de la littérature, université de Barcelone (Espagne)

La necesidad de revisar el estatuto de la literatura es en sí mismo un índice evidente de contraste que hay entre la concepción teórica de los estudios literarios, los postulados didácticos y la realidad del currículo del aula. Este trabajo ha sido estructurado en dos partes. A. Díaz-Plaja hace una descripción de la enseñanza de la literatura en España, a partir de un contexto sociológico e institucional.

Describe qué tipo de literatura se enseña - clásicos universales, nacionales, literatura para niños, etc- y qué tratamiento didáctico recibe esta literatura en clase, así como los marcos teóricos y de investigación en los cuales se apoyan las prácticas durante las clases. La segunda parte, elaborada por A. Mendoza Fillola, se ocupa de una revisión crítica del tratamiento tradicional, y conduce a la proposición de un modelo de educación literaria. Este modelo de educación literaria está basado en las orientaciones, en los conceptos (la actividad de lectura del alumno, los procesos cognitivos de recepción, de comprensión/interpretación ; sus aportes y sus conexiones con otras experiencias de lectura) y en los componentes (lector implícito-escolar, lectura significativa, competencia literaria y competencia de lectura, intertexto del lector y canon formativo). El modelo expuesto tiende a una amplia proyección formativa que conduce al lector hacia la esencia de la comunicación literaria y presenta la educación literaria bajo la forma de una materia dinámica, no como una asignatura de contenidos estáticos y enciclopédicos. Este dinamismo resulta de la implicación esencial y de la interacción que el lector mantiene con el texto, según los principios didácticos que derivan de la teoría de la recepción, de la intertextualidad y de los estudios semióticos.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à : **INRP** • Service des publications • Abonnements
19 allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Ville _____ Code postal _____
Pays _____
Date _____ Signature
ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement ☐ oui ☐ non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 31 mars 2006	
France (TVA 5,5 %)	27,00 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31,00 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16,00 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.



BULLETIN DE VENTE AU NUMÉRO

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à : **INRP** • Service des publications • Vente à distance
19 allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 Lyon cedex 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 64/65 • pubvad@inrp.fr

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Ville _____ Code postal _____
Pays _____
Date _____ Signature
ou cachet _____

Demande d'attestation de paiement ☐ oui ☐ non

Liste des numéros publiés en 3^e de couverture.

Prix France jusqu'au 31 mars 2006, TVA 5,5 %.

Numéro(s) commandé(s) :

	Nb de n°	Prix	Total
REPÈRES		16 €	

Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.