

DOLZ Joaquim et PLANE Sylvie (éd.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Actes du symposium de Sherbrooke, Québec, Colloque international REF, 9 et 10 octobre 2007. Namur : Presses universitaires de Namur, 247 pages.

Présentation : Joaquim DOLZ, Sylvie PLANE, *À propos des recherches sur les pratiques de formation en lecture et écriture*, p. 5–18

L'ouvrage résulte des travaux du Symposium de Sherbrooke, (Québec), colloque international REF des 9 et 10 octobre 2007. Le premier article, introductif, sous la plume de Joaquim DOLZ et Sylvie PLANE, opère une présentation synthétique et ordonnée des contributions, qui, comme le montre le sommaire de l'ouvrage, demeurent en nombre réduit. Cette présentation veut, à l'image de ces Actes, couvrir le plus largement possible le champ des interactions entre les pratiques d'enseignement, de recherche et de formation, dans le domaine de la littéracie au sens extensif que donnent à ce terme les anglo-saxons. S'appuyant sur une réflexion épistémologique, (spécificité des recherches en didactique, analyse des processus de formation, particularités des apprentissages), cette présentation fait le constat d'une rupture des recherches de diverses natures entre la période des apprentissages initiaux, très étudiée, et celle de la poursuite des apprentissages. Dans la première période, la lecture paraît être au centre de l'intérêt de tous les acteurs, enseignants, chercheurs, formateurs, tandis que la production d'écrit semble réservée à la seconde. C'est pourquoi dans une optique comparatiste – à interroger – entre les pays, les systèmes, les institutions, les histoires, les contextes, l'introduction définit trois axes fédérateurs des différentes contributions :

- « Les régularités, continuités et ruptures des pratiques à travers les cycles d'enseignement »,
- « Les pratiques de formation à la lecture et à l'écriture »,
- « Les dispositifs d'analyse des pratiques dans la formation ».

Suit, pour chacune des contributions, un bref descriptif, très utile au lecteur.

Jacques DAVID, Marie-France MORIN, *Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis scripteurs aux pratiques de formation*, p. 19-42

Partant du constat que les écritures inventées ont été souvent analysées dans une perspective constructiviste, les auteurs se réfèrent, sans rompre toutefois avec les acquis de ces précédentes recherches, à la notion d'écritures approchées, qui postule que l'enfant n'invente pas un code et qu'il n'est pas seul dans cette appropriation. L'intérêt de la présente recherche est de s'appuyer sur le(s) produit(s), la/les trace(s), mais aussi sur la production et les discours des enfants. D'une part, à partir de classements typologiques des graphies et des procédures, Jacques David propose une analyse quantitative des évolutions au fil d'une année de grande section, de décembre à juin. D'autre part, M.-F. Morin étudie les explications métagraphiques, les commentaires métalinguistiques et métacognitifs d'élèves québécois francophones, dont l'âge moyen était de 6 ans 9 mois. Ces deux recherches, confortées par d'autres, font apparaître que, chez les élèves, même chez ceux considérés comme « à risques », les connaissances et les stratégies sont nombreuses et de natures diverses.

Les auteurs en déduisent quelques propositions didactiques :

- l'impact positif des pratiques d'écriture approchée et de la rétroaction de l'adulte sur l'écriture et la lecture,
- l'intérêt de ne pas centrer l'attention sur les seules procédures phonographiques, mais aussi sur le domaine morphologique,
- l'importance de situer les apprentissages graphiques au sein d'expériences littéraires,
- la nécessité pour les enseignants d'étudier les commentaires des élèves accompagnant les productions écrites ou les processus de révision.

La conclusion constitue un plaidoyer pour une solide formation linguistique des enseignants.

Joaquim DOLZ, Jean-Paul MABILLARD, Catherine TOBOLA COUCHEPIN, *Problèmes d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage et pratiques d'enseignement du texte argumentatif*, p. 43-66

A partir des erreurs commises par les élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif, cet article tend à mettre en évidence, d'une part les rapports entre les capacités rédactionnelles des élèves et les diverses formes d'enseignement de l'écriture en primaire, (9-10 ans), telles qu'on peut les approcher à partir des pratiques déclarées des enseignants. D'autre part, les effets sur les capacités des élèves d'une pratique de l'évaluation formative vis à vis de leurs erreurs.

La recherche se veut différentielle, en comparant les erreurs commises par les élèves signalés comme en difficulté(s) par les enseignants avec celles opérées par les élèves qualifiés de forts. Elle intègre également, comme facteur, une prise en compte des modes de travail des enseignants, au niveau des pratiques collectives et des pratiques de différenciation. Le contexte de travail, le modèle théorique linguistique de référence, la méthodo-

logie de recherche, (recueil du corpus écrit, constitution d'une grille d'analyse des entretiens), sont précisément décrits.

L'étude fait apparaître, pour l'ensemble des élèves, une difficulté à adopter « un modèle s'approchant du genre social de référence ». L'écart entre les deux groupes est plus important « au niveau de la planification textuelle, du développement de la phase argumentative, de l'usage des organisateurs » qu'en d'autres points comme la contextualisation. En ce qui concerne les enseignants, la conclusion mentionne :

- le peu de traces de la réflexion menée par les enseignants sur les situations de communication,
- la dimension collective et globalisante de l'évaluation des capacités langagières des élèves,
- la priorité attribuée par les enseignants aux problèmes textuels généraux, par exemple l'orthographe et la syntaxe, au détriment des spécificités du genre concerné.

Ces traits, bien connus, rejoignent les remarques des auteurs qui soulignent les conceptions traditionnelles des maîtres vis à vis de la difficulté scolaire (l'importance du psychosocial, le déficit langagier, l'appréciation globalisante, la gestion très dispersée du temps, l'abandon du travail en séquences) et relèvent leurs besoins de formation linguistique.

Sandrine AEBY DAGHE, *Lire une chronique au secondaire obligatoire : l'explication au cœur de processus de renouvellement cumulatif*, p. 67-94

En convoquant les travaux de nombreux chercheurs d'horizons divers (Chevallard, Schneuwly, Nonnon, Balibar, Reuter, etc.), la contribution s'interroge dans un premier temps sur les modalités d'intégration, comme objets d'enseignement-apprentissage, de pratiques langagières qui ne font pas partie de la tradition scolaire, en l'occurrence une chronique journalistique. Puis, à partir de la transcription d'enregistrements audio et vidéo de deux périodes de 45 minutes dans trois classes de 9^e, (élèves de 15 à 16 ans), elle étudie la compréhension d'une chronique de J. Pilet, parue dans un hebdomadaire romand sous le titre « La dictature délivre l'homme ». La contributrice définit ses référents théoriques, (se reporter à la bibliographie finale générale du numéro), ses concepts, (transposition, milieu, dispositif, genres de l'activité, genres d'activité scolaire désormais GAS), sa méthodologie, et propose une typologie des GAS. Sa conclusion fait état d'une pérennité de l'exercice traditionnel de l'explication de texte. Mais ce GAS lui semble très hétérogène intégrant d'autres apports (effets contextuels, liens intertextuels, réflexivité sur l'activité, interaction avec les théories de la réception et de la production), ce qui conforte son hypothèse sur les modalités d'évolution des pratiques d'enseignement : sédimentation et renouvellement cumulatif.

Thérèse THEVENAZ-CHRISTEN, Gláis SALES CORDEIRO, *Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte*, p. 95-130

La recherche relatée s'interroge sur la formation initiale des enseignants du premier

degré, dans le domaine des capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit en dictée à l'adulte, désormais D.A. Elle présente à la fois le modèle de formation adopté en Suisse romande, et ses référents théoriques (formation comme didactisation de la didactique, dictée à l'adulte, alternance entre les terrains universitaires et scolaires). Le corpus analysé est constitué d'écrits d'étudiants à visée proactive T1 : préparation d'une activité à construire, et à visée rétroactive T2 : description de l'activité construite et analyses des productions des élèves (l'une de type narratif, l'autre de type instructionnel). L'analyse des chercheurs s'opère sur les différences entre T1 et T2, dans les deux tâches aux niveaux suivants : planification, structure textuelle, textualisation, rapports entre narrer et dialoguer, composantes scripturales et pour l'instructionnel, description des actions.

Apparaissent massivement :

- une absence de la dimension pragmatique,
- une centration sur l'intra-textuel,
- une différenciation selon les genres textuels.

Les auteurs concluent à une nécessité de faire évoluer les parcours et contenus de formation en ce qui concerne les capacités des enseignants à décrire, commenter – et mettre en œuvre (ndr) – une démarche de production de textes.

Martine JAUBERT, Maryse REBIERE, *L'enseignement de la lecture au cycle 2 en formation de formateurs : objets et pratiques d'enseignement et de formation*, p. 131-164

La recherche vise à cerner les représentations des enseignants de CP vis à vis de l'enseignement de la lecture, en faisant l'hypothèse qu'un certain nombre d'objets d'enseignement sont naturalisés, et donc non enseignés, au rebours des acquis des recherches scientifiques récentes. Lors d'une journée de formation continue, au sein d'un stage d'une vingtaine de journées discontinues, les chercheurs ont recueilli les réactions et analyses des enseignants en formation continue au visionnement d'une vidéo montrant la pratique d'une enseignante novice en stage en responsabilité en CP dans le cadre de sa formation initiale. Les auteurs, à la fois chercheurs et formateurs, définissent leur stratégie de formation et le positionnement des stagiaires. Les tâches qui sont proposées aux enseignants sont triples :

- analyser par écrit les points qui leur paraissent positifs ou négatifs dans la séance vidéo,
- rédiger le rapport écrit qui aurait pu résulter d'une éventuelle visite dans la classe de la novice,
- envisager par écrit l'entretien avec la collègue en début de carrière.

Ces trois écrits, de natures différentes, réalisés par groupes ont fait l'objet de mises en commun, synthèses collectives, etc. Le corpus recueilli se compose de l'enregistrement vidéo de la journée de formation continue, de l'enregistrement audio des travaux de groupes, des transcriptions, des écrits des stagiaires et de ceux des formateurs. La recherche fait apparaître certains traits des représentations des maîtres à l'égard de l'apprentissage de la lecture, notamment l'importance de la reconnaissance des mots et du déchiffrement, mais aussi la méconnaissance de la genèse du récit chez les enfants et des interactions

lecture-écriture. Enfin l'article plaide pour un développement des recherches sur – et pour – la formation.

Claudine GARCIA-DEBANC, Claude BEUCHER, Stéphanie VOLTEAU,
Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants pour améliorer la formation initiale, p. 165-190

Cette recherche, conjointement menée dans un partenariat IUFM-Université, se pré-occupe de l'intégration, dans leurs pratiques d'enseignement de la production d'écrit, des apports de la formation initiale des enseignants des premier et second degrés en début de carrière. Pour ce faire, elle s'est attachée aux pratiques aussi bien qu'aux représentations. Cette observation, cette analyse s'inscrivent dans un contexte complexe, à un moment qui connaît une reconfiguration de la didactique du français, au sein de pratiques hétérogènes, voire contradictoires. La méthodologie repose sur l'observation de pratiques de (ré)écriture littéraire laissées au libre choix de l'enseignant, et sur le recueil des discours tenus au cours d'entretiens et pendant les cours. Pour le premier degré, le niveau d'enseignement concerné est le CE2/CM1, (élèves de 8/10 ans), pour le second degré la seconde, (élèves de 15/16 ans). Les corpus sont largement présentés.

Pour le premier degré, l'analyse fait apparaître des cohabitations entre des modèles disciplinaires issus de la fin du 19^e siècle et de la fin du précédent siècle.

Pour le second degré, coexistent des références aux outils de la narratologie et, de façon antithétique, aux ateliers d'écriture.

D'autres traits peuvent être communs aux deux niveaux d'enseignement : par exemple les effets normatifs de la primauté et de la prééminence des analyses métalinguistiques sur les pratiques d'écriture. La conclusion interroge les pratiques de formation, plaide pour une meilleure connaissance des pratiques des enseignants, attire l'attention sur les effets contreproductifs de l'intégration d'innovations au sein de conceptions antérieures issues par exemple d'une expérience personnelle d'élève.

Sylvie PLANE, *La place de l'écriture dans les mémoires des enseignants stagiaires français : un révélateur des tensions internes au processus de formation*, p. 191-222

Rappelant les questionnements passés concernant la production écrite et la formation des enseignants du secondaire, la recherche s'est centrée sur le mémoire professionnel exigé par la formation initiale et qui constitue selon elle : « une mise en abyme de l'écriture ». Modélisant les types de formation en dispositifs intégrés et dispositifs consécutifs, selon les rapports qu'entretiennent les apprentissages académiques et la professionnalisation, l'auteure trace un rappel historique des évolutions du système scolaire et de son système de formation. Elle met en évidence les tensions créées par le cursus :

- une rupture intellectuelle entre les objets d'étude abordés en université et ceux traités en formation,
- une alternance « à la périodicité serrée » entre la formation théorique en IUFM et le stage en établissement,
- la perception par les stagiaires de l'activité professionnelle comme une performance à réaliser.

Se centrant sur le mémoire, elle en montre les aspects fonctionnels et formels, le déséquilibre entre les représentations du stagiaire et les attentes du formateur. Elle signale, notamment, la diversité des rôles que doit assumer le professeur débutant : de l'étudiant au professionnel, du professionnel au stagiaire en formation, du praticien à l'analyste-réflexif. Le professeur de Lettres se voit donc mis à l'épreuve dans le domaine de l'écrit à un moment de transition. Le mémoire apparaît donc à juste titre comme « le lieu où se cristallisent tous les problèmes », ce qui justifie son étude. Le corpus est composé de 123 mémoires professionnels, de sept années successives, écrits par des professeurs de Lettres Modernes et Lettres Classiques, lauréats du CAPES et de l'Agrégation pour l'enseignement public, du CAFEP pour le privé. Le mémoire s'est codifié en se différenciant d'autres genres, et s'est stabilisé au fil de l'expérience. L'auteure en montre les traits caractéristiques : d'une part une problématisation issue des obstacles, ou des remises en question, ou de dilemmes rencontrés, d'autre part des facteurs influents : les conceptions des tuteurs, les lieux d'affectation des stagiaires, la formation générale (non-didactique) reçue. Le mémoire retrace aussi le cheminement des stagiaires, qui passe par la rencontre et la (re)découverte, par des processus de déconstruction-reconstruction. Il dit ce qui s'apprend et ce qui ne s'apprend pas en matière d'écriture, ce qui s'enseigne – ou pas – par la pratique, ce qui s'enseigne – ou pas – par l'instruction. La conclusion regrette la disparition du mémoire professionnel et prend acte des évolutions actuelles qui, écartant les dangers de la routinisation, vont demander aux formateurs de concevoir de nouveaux dispositifs de formation.

Postface : Jean-Paul LAURENT, *Le savoir enseignant*, p. 223-232

Cet article constitue, en fait, une synthèse conclusive de ce numéro de *Diptyque*. Partant du point de vue d'André Chervel, qui considère l'enseignant comme un maître d'œuvre didactique, l'auteur en tire une double conclusion : d'une part les enseignants ont besoin d'une compétence didactique et corrélativement doivent pouvoir disposer d'une formation didactique. La lecture des articles contributifs lui permet de pointer à la fois les acquis de la recherche didactique, ceux des sciences de l'éducation et du langage, mais aussi les obstacles à l'évolution des pratiques professionnelles.

Apparaissent : la complexité de l'intégration des savoirs, la persistance des conceptions héritées, construites dans et par le passé scolaire, la coupure entre les champs théoriques et pratiques qui entraîne une réticence au retour réflexif, la tentation de l'applicationnisme, l'insuffisance des savoirs psycho-socio-linguistiques, la prédominance de la pédagogie sur la didactique. Tous traits qui lui permettent de plaider pour un développement d'une recherche didactique autonome et d'une recherche sur la formation.

Jacques TREIGNIER

Jean-Louis DUFAYS, (éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 471 pages.

Fruit des 8^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Louvain-la-Neuve (29-31 mars 2007), ces Actes rassemblent un grand nombre de contributions (43), qui constituent autant d'ouvertures sur la réflexion et l'action.

Bien que l'ouvrage soit conséquent (471 pages), les articles conservent une dimension réduite (10 pages, bibliographie et annexes comprises) qui minimise la place des corpus, des productions, des descriptions des comportements des apprenants. Cela incite à poursuivre, grâce aux bibliographies, cette première lecture par nature incomplète.

Cadrage

Jean-Louis Dufays présente dans la note de cadrage une rétrospective de ces rencontres annuelles, avant de commenter l'architecture de l'ouvrage, mise en évidence dans la présente note.

Les articles rassemblés dans cette première partie¹ apportent sur l'enseignement de la littérature, et de ses évolutions, des éclairages historiques, institutionnels, sociopolitiques, socioéconomiques, psychanalytiques.

Sens et valeurs de la littérature du primaire au secondaire

Ce chapitre, centré sur le sens et les valeurs, réunit deux grands types de contributions.

Les premières se préoccupent du lecteur, de l'apprenti lecteur.

Carole Battistini² s'intéresse au désir – non au plaisir – de littérature, et à la construction, notamment identitaire, du sujet lecteur face au texte littéraire.

Annie Camenish³, en faisant confronter, de façon très originale, par les élèves un texte de Rousseau et les *Fables* de La Fontaine, montre que les enfants sont beaucoup plus lucides vis à vis de ces fables que ne l'écrivait l'écrivain du 18^e siècle.

¹ Jean-Louis DUFAYS, *Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité*, p. 7-16.

Marie-France BISHOP, *Portraits de lecteurs à l'école primaire française dans la seconde partie du XX^e siècle*, p. 17-26.

Brigitte LOUICHON, *La littérature patrimoniale : un objet à didactiser*, p. 27-34.

Bertrand DAUNAY, *Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature*, p. 35-44.

Annie ROUXEL, *De la tension entre utiliser et interpréter dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du corpus*, p. 45-54.

Nathalie LACELLE et Gérard LANGLADE, *Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres*, p. 55-64.

Jean-Charles CHABANNE, *Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'œuvre dans la classe de littérature*, p. 65-78.

² *Désir de littérature : quelles composantes ?*, p. 79-88.

³ Rousseau, *La Fontaine et les Petits Elèves : comprendre, interpréter, évaluer des textes littéraires*, p. 99-118.

Sylvie Dardaillon⁴ décrit les effets sur l'approfondissement de la compréhension et de l'interprétation d'une activité de théâtralisation, (mise en jeu, mise en espace), du texte littéraire.

Yolande Brénas⁵ fait apparaître combien une nouvelle entrée en littérature en début de lycée, avec la perspective des épreuves du baccalauréat, demande aux élèves de modifier leurs rapports au langage, à la lecture, à l'activité. Elle plaide pour une didactique de l'intersubjectivité, langagièrément située.

Sébastien Marlair⁶ se demande comment développer la compétence esthétique de tous les élèves, quelles que soient leurs origines. L'étude s'appuie sur des entretiens, des journaux de lecture, des questionnaires, et n'oublie pas la complexité de la lecture littéraire irréductible à la seule dimension esthétique. L'article s'achève sur une interrogation reprise à J.-L. Dufays : « savoir comment enseigner la lecture littéraire et la libérer de la seule médiation scolaire ».

Les secondes s'intéressent davantage aux institutions et à leurs acteurs.

Natacha Espinosa⁷ explore de façon différentielle, (version informatisée *versus* version papier), les effets d'un dispositif informatisé sur l'apprentissage de la lecture littéraire.

Micheline Dispy et Jean-Louis Dumortier⁸ proposent, à partir d'un questionnaire, déclaratif, d'enseignants en formation initiale ou confirmés, en fin d'élémentaire ou en début de secondaire, une analyse de leurs représentations de l'enseignement de la littérature. Ils y perçoivent une faible part faite à la dimension esthétique, à l'intention artistique, notamment chez les enseignants confirmés. Ils s'interrogent donc sur la densité et les effets de la formation continuée.

Philippe Clermont et Victor Lefaux⁹ se préoccupent de l'influence de la prescription scolaire et des liens qui se tissent pour la lecture littéraire entre le scolaire et l'extrascolaire. Leurs conclusions réfutent le discours dominant sur la lecture des jeunes. S'ils se félicitent des effets positifs des nouveaux programmes, ils n'occultent pas les dangers, à vérifier, d'éparpillement et d'absence de culture partagée.

Diamanti Anagnostopoulou¹⁰ retrace les évolutions connues par le système scolaire grec dans l'enseignement de la littérature, qui reste très hétérogène, fait de permanence

⁴ *Mettre en jeu la lecture interprétative du texte littéraire dans la formation des enseignants de l'école primaire*, p. 119-128.

⁵ *Vers les lents re-positionnements d'un lecteur-scripteur dans une classe de seconde ordinaire*, p. 151-160.

⁶ *Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ?*, p. 161 à 170.

⁷ *Les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension en lecture au cycle 3, (8-11 ans)*, p. 89 à 98.

⁸ *Une enquête en dessous de tout soupçon sur les conditions du développement de compétences de lecture d'œuvres littéraires à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique*, p. 129 à 138.

⁹ *Lectures des grands collégiens et littérature scolaire*, p. 139 à 150.

¹⁰ *Littérature et école : contraires qui s'attirent ou semblables qui se repoussent*, p. 171-180.

des traditions anciennes, par exemple la culture de l'extrait, et d'avancées : continuum entre la lecture scolaire et la lecture privée, rôle des bibliothèques internes et externes, importance de la culture personnelle de l'enseignant.

Évaluer l'apprentissage de la littérature par l'écriture

Ce chapitre regroupe majoritairement des contributions qui explorent les interactions entre le lire et l'écrire.

Anne Schneider¹¹ effectue une analyse précise des carnets de lecture à l'aide de marqueurs qu'elle définit comme affectifs, identitaires, culturels et interprétatifs. Ce qui lui permet de mettre en évidence les dimensions synthétiques, narratives, argumentatives, socialisantes et subjectives de ces écrits. Elle conclut par une question : « comment scolariser le personnel ? », qui rejoint les interrogations de Régine Delamotte sur le traitement didactique des brouillons d'enfants ou celles de Marie-Claude Penloup sur la prise en compte par l'école des écrits extrascolaires des adolescents.

Claire Doquet-Lacoste¹² revient, pour sa part, de façon très originale, sur le carnet de lecture. Elle le différencie du carnet d'écrivain et du carnet d'expériences. A partir de carnets, de transcriptions d'entretiens avec des enseignants et des élèves, elle fait émerger l'ambivalence, la polyfonctionnalité de cet écrit, écrit intermédiaire, à la fois écrit de travail, et écrit esthétique, créatif. Elle y voit un reflet de l'identité de la littérature : domaine singulier et discipline scolaire. Sa conclusion, intéressante, constitue un plaidoyer pour une ambivalence riche et un guidage de la liberté.

Marie-Claude Javerzat¹³, après avoir caractérisé la lecture littéraire par son double procès d'identification et d'individuation, croise entretiens avec les élèves et cahiers de littérature, qui n'ont pas la dimension individuelle des carnets de lecture. Le cahier de littérature lui paraît un instrument de développement d'une activité collective et singulière des lecteurs qui suit une triple voie psycho-sociale, culturelle et cognitivo-langagière.

Nathalie Assante et Mireille Blanc¹⁴, dans une démarche novatrice, étudient le journal de bord, écriture réflexive, écriture critique. A partir d'œuvres fantastiques littéraires et cinématographiques, elles aident les élèves à se lancer dans l'écriture, dans un premier temps en dictée à l'adulte, avant qu'ils ne s'autonomisent, tout en prenant en compte leurs représentations, notamment celles d'auteur qui demeurent imprécises. Ces pratiques d'écriture foisonnantes pour l'enseignant comme pour les élèves, écrire seul et à plusieurs, constituer une chaîne d'écrivains, écrire par étapes, « jouer au professeur », valent, au delà des réalisations, par les changements opérés dans le rapport à l'écrit des élèves.

Jean-Marc Ramos Sabaté¹⁵ analyse dans le second degré une séquence didactique de

¹¹ *Le carnet de lecture, évaluer un activateur littéraire ?*, p. 191-202.

¹² *Promenade dans les bois du littéraire et d'ailleurs : les carnets des élèves en classe*, p. 213-222.

¹³ *Le cahier de littérature au cycle 3, un outil de formation du lecteur*, p. 203-212.

¹⁴ *Quand l'écriture réflexive accompagne l'écriture créative : un gain de sens*, p. 223-230.

¹⁵ *Une approche alternative de l'enseignement de la littérature : des séquences didactiques centrées sur les genres littéraires*, p. 255-268.

douze séances consacrée à l'écriture d'une histoire de terreur à partir de Dracula.

Christophe Ronveaux¹⁶, après avoir défini précisément la méthodologie et les limites de son étude, cerne à travers des enregistrements, des choix textuels, des types d'activités, les interactions entre la lecture et l'écriture d'invention et/ou d'argumentation. Il met en évidence une forme d'utilitarisme dans le choix et le traitement des textes qu'ils soient littéraires – et sacralisés – ou bien textes non littéraires d'idées. Il conclut ainsi : « une certaine régularité se laisse voir, et confirme la présence de déterminations sociohistoriques liées à la discipline ».

Bernard Jay¹⁷, examinant la manière de passer d'une écriture de fiction à une écriture littéraire définie par une intention artistique, une attention esthétique, un travail sur les valeurs, se centre sur les réécritures d'un élève, sur son écriture « métaphorique » et la réflexivité collective qu'elle suscite et dont elle se nourrit.

Bernadette Kervyn et Jérôme Faux¹⁸ s'interrogent sur le rôle – entrave ou facilitation – de la stéréotypie dans l'écriture de poésie chez des élèves de CM2. A cet effet, les auteurs prennent en compte les représentations des élèves, et utilisent la lecture de textes pour les faire évoluer. Les questionnaires passés avant et après l'activité montrent une transformation des représentations des élèves.

Des corpus spécifiques pour construire le sens et la valeur

Ce chapitre consacré aux corpus rassemble trois articles centrés sur les pratiques de lecture intégrale, cinq qui s'intéressent à de nouveaux objets littéraires d'enseignement, deux aux démarches didactiques et un seul à l'évaluation de la lecture littéraire.

L'œuvre intégrale

À ce propos, Olivier Dezutter et Carl Morissette¹⁹ ont recueilli, par enquêtes, (634), le point de vue des enseignants des premier et second degrés. Leur analyse fait apparaître, une moindre méconnaissance entre les degrés d'enseignement, une scission : la littérature de jeunesse étant réservée à l'école et au premier cycle, la littérature dite d'adultes à la scolarité ultérieure. Le théâtre, la poésie, l'essai demeurent l'apanage des plus vieux. La progression reste traditionnelle, de l'œuvre au contexte, du plaisir à la pensée critique, du simple au complexe, du littéral à l'implicite.

Julien Van Beveren²⁰, tout en soulignant les difficultés de la recherche, (temps, moyens, résistance des enseignants à l'analyse de pratiques), fait émerger les représenta-

¹⁶ *L'usage des textes littéraires dans l'enseignement de la production écrite*, p. 181-190.

¹⁷ *Etudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme sujet écrivain de la littérature*, p. 231-242.

¹⁸ *Écriture poétique et stéréotypie en classe de CM2 : comment les différents acteurs impliqués donnent-ils sens et valeurs au travail réalisé ?*, p. 243-254.

¹⁹ *Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue des enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire*, p. 269 à 278.

²⁰ *Approche intégrale et approche fragmentaire : comment aborder une œuvre littéraire en classe de français ?*, p. 279-286.

tions des enseignants et des élèves. Les professeurs paraissent privilégier pour l'œuvre intégrale le vingtième siècle. La dimension historique reste peu présente. Le maintien – ou la constitution – d'une culture commune fait problème. Les élèves révèlent une aversion pour les classiques, une appréhension assez floue de la notion de genre, un goût pour la science fiction, la nouvelle, le policier. Ils présentent des attitudes consuméristes. L'appropriation d'un/du patrimoine culturel demeure incertaine.

Anne Claire Raimond²¹ a fait le choix d'analyser dans *l'École des Lettres Collèges* tous les articles qui proposent des séquences didactiques consacrées à l'œuvre intégrale. Quatre traits dominent. Le choix de recourir à la littérature de jeunesse s'appuie pour les professeurs d'une part sur une référence aux programmes, d'autre part, selon eux, sur son accessibilité pour les élèves. Les critères de choix reposent sur la taille, la « simplicité » du style, la linéarité de l'intrigue, l'attractivité de la thématique, la possibilité d'une implication psychoaffective. La méthodologie d'analyse textuelle fait appel au schéma narratif, au schéma actanciel. Le genre romanesque domine : le roman policier, le roman historique parce qu'il permet une interdisciplinarité. La conclusion met en évidence que la littérature de jeunesse renouvelle la pratique traditionnelle de l'œuvre intégrale, facilite l'entrée en littérature, constitue une propédeutique à une pratique personnelle de la lecture littéraire.

Les objets d'enseignement

Véronique Bourhis²², après avoir décrit les atouts du conte pour apprendre à lire, en faisant référence à ses spécificités, aux programmes de 2002, au rapport de l'ONL/IGEN de 2005, compare deux classes : l'une où l'on lit des contes, des variantes, des réécritures, où l'on pratique le rappel de récit en dictée à d'adulte, l'autre où l'on utilise le manuel Mika. La conclusion, intéressante, montre pour le premier cas, une appropriation de gestes de lecture, l'élaboration de formats de réception au sens brunérien du terme, un intérêt symbolique. Est-ce dû au changement d'objets d'enseignement, est-ce dû au changement de démarches ?

Christine Plu²³, différenciant les albums des livres illustrés, notamment au niveau de la relation texte-image, propose une analyse sémio-linguistique et esquisse des pistes de travail et de recherche didactiques.

Daniel Claustre et Martine Jacques²⁴, de façon originale, présentent la lecture du récit utopique au dix-huitième siècle comme stimulant de l'imaginaire et de l'écriture.

²¹ *L'étude intégrale pour la jeunesse, une modalité pédagogique pour approcher les genres littéraires au collège*, p. 287-296.

²² *Le conte est-il un objet d'étude privilégié pour enseigner/apprendre la littérature au CP (1P) ? Ou comment amener les jeunes lecteurs débutants à mieux investir le texte littéraire, alors même que l'identification des mots reste le problème majeur ?* p. 319-330.

²³ *Livres illustrés et littérature : quel rôle peut avoir la relation du texte et de l'illustration dans la lecture littéraire ?*, p. 339-348.

²⁴ *L'imaginaire du jeune lecteur à propos de quelques utopies du siècle des Lumières*, p. 349 à 358.

Anne Raymonde De Beaudrap²⁵, à partir d'extraits de la Bible, et en rupture avec les pratiques technicistes, insistent sur les valeurs et leur mise en débat. Elle décrit de façon contrastive les pratiques de trois enseignants dont les démarches et les attitudes diffèrent. La conclusion montre comment la littérature peut être partie prenante d'une réelle culture humaniste.

Nathalie Rannou²⁶ croise les regards des lycéens et de poètes sur le texte poétique. A partir d'autobiographies de lecteurs et d'enregistrements de rencontres d'élèves dans des clubs de poésie, elle plaide pour une interprétation, qui loin des opérations technicistes, accepte aussi l'incompréhension.

Démarches didactiques

Séverine De Croix²⁷ prend le contre-pied de certains discours habituels : la lecture littéraire constitue pour elle un élément fort de réconciliation avec la lecture d'élèves réputés faibles lecteurs, scolarisés en début de collège dans des classes spécifiques. Les deux principes qui organisent sa recherche : la métacognition et la restauration de l'estime de soi, sont référés aux travaux de R. Goigoux et C. Tauveron. Une activité dense de lecture de textes et d'images de scènes de lecture est menée pendant douze séances, avec des appariements de documents, (images et textes), des débats interprétatifs, des écrits personnels réflexifs. Les effets en apparaissent positifs, en termes de représentations de soi et de l'activité de lecture. L'article ouvre des perspectives de prolongement de la recherche sur le débat interprétatif et les journaux de lecture.

Isabelle Lebrat²⁸ plaide pour une mise en voix et en espace, en image du texte littéraire, qui permet une incorporation du texte, des processus identificatoires et du dialogue à l'autre.

L'évaluation de la lecture littéraire

Un seul article s'intéresse spécifiquement à l'évaluation de la lecture littéraire. En opposant la compréhension, « le texte en soi », et l'interprétation, « le texte pour soi », sans en préciser les interactions, Cécile Vendramini et Luc Maisonneuve²⁹ identifient les dérives dominantes de l'enseignement de la littérature : la lecture comme leçon de vie, le formalisme, l'utilitarisme, la dérive procédurale psycho-cognitiviste. Ils analysent des questionnaires de lecture, des lectures à haute voix, des modalisations d'élèves pour une conclusion qui reste très ouverte.

²⁵ *Quand la littérature doit aussi enseigner des valeurs : les enjeux humanistes et sociétaux de la lecture littéraire de la Bible*, p. 359 à 368.

²⁶ *Des lycéens et des poètes d'aujourd'hui lecteurs de poésie*, p. 369 à 380.

²⁷ *Exploiter des scènes de lecture et des fictions métanarratives pour accompagner les élèves en difficulté au début de l'enseignement secondaire*, p. 297 à 306.

²⁸ *Le passage par l'oralité, une passerelle pour introduire la littérature de jeunesse à l'école*, p. 331 à 338.

²⁹ *À quelles conditions est-il possible d'évaluer la compréhension ou l'interprétation d'un ouvrage de littérature de jeunesse ?*, p. 307 à 318.

Analyse des pratiques enseignantes

Anne Vibert et Isabelle Olivier³⁰, après un rappel historique de la tradition scolaire de 1960 à aujourd'hui dans le domaine concerné, présentent leur reprise du questionnaire de D. Manesse et I. Grellet utilisé dans leur étude publiée en 1992. Les auteurs effectuent une approche comparative. La présence de la littérature de jeunesse est actuellement plus affirmée. Une scission se perçoit entre une littérature de jeunesse affectée par les enseignants à la lecture cursive et au plaisir de lire, tandis que la littérature classique fait l'objet de la lecture analytique à des fins de formation d'une culture commune. Les professeurs portent une appréciation positive sur les évolutions des corpus à lire, qui intègrent la littérature de jeunesse. Ils la perçoivent majoritairement comme accessible, enrichissante, passerelle vers la littérature classique ; quelques restrictions s'expriment qui évoquent le saupoudrage, la baisse des exigences, voire la constitution d'obstacles à l'entrée en littérature. La présence de la littérature de jeunesse n'occulte pas un maintien des œuvres classiques, mais avec une réorganisation. Le lecteur trouvera dans les tableaux comparatifs les évolutions : hiérarchies différentes, entrées de certaines œuvres, sorties d'autres. L'enquête fait donc apparaître, selon les auteurs, la permanence d'un ancien modèle pas abandonné et l'émergence d'un nouveau modèle qui se cherche. Mais les professeurs restent attachés aux classiques définis comme les œuvres antérieures au vingtième siècle.

Sandrine Aeby-Daghe³¹ s'efforce, à partir d'un corpus d'enregistrements transcrits de périodes de classes concernant le *Candide* de Voltaire et *Le cri de la mouette* d'Emmanuelle Laborit, et avec une méthodologie affirmée, d'établir des ponts entre les genres de textes et les genres d'activités scolaires, les deux étant définis comme des produits socio-historiques. La conclusion fait apparaître des modalités de travail différentes, selon que l'on est en présence d'un texte classique comme *Candide* ou d'un texte plus récent, ce qui confirme le rôle de la tradition scolaire.

Catherine Dupuy³² s'est préoccupée des conduites explicatives des enseignants en fin d'école primaire. Elle développe une analyse interactionnelle afin de cerner comment la parole magistrale participe à la co-construction de la compréhension-interprétation d'élèves, sans reproduire l'explication de texte du secondaire ni recourir à une métalangue inaccessible à des enfants de cet âge.

Carole Clauw et Francine Thyron³³ s'attachent à montrer, par une analyse interactionnelle, les effets positifs d'une guidance magistrale « contraignante », si elle est structurée, sur la co-construction des contenus..

³⁰ *Professeurs de lecture ou de littérature ? Entre dire et faire, une enquête sur le rapport personnel des enseignants à la littérature*, p. 381-392.

³¹ *Quels sont les genres d'activités effectives spécifiques à l'enseignement de la lecture/littérature ? Lire Candide et Le cri de la mouette*, p. 393-404.

³² *Sens et formes des pratiques « ordinaires » des maîtres et des élèves en classe de littérature*, p. 405-414.

³³ *La co-construction des savoirs en classe de littérature : quelles pratiques effectives ? Présentation d'une recherche en cours et étude de cas*, p. 415-426.

Danièle Dubois-Marcoïn³⁴, dans une démarche longitudinale originale et intéressante, fait lire les mêmes textes de « la maternelle à l'université ». Elle présente des stratégies évaluatives diversifiées, selon les niveaux d'enseignement, de l'école au lycée. A l'analyse, elle en conclut qu'il faut faire confiance aux élèves qui manifestent plus de capacités qu'on ne le croit, et plaide pour une évaluation qui constitue l'élève en sujet lecteur averti.

Jean-Luc Pilorge³⁵ s'intéresse à une pratique peu étudiée : les stratégies de correction des enseignants. À partir des annotations sur des copies, de sujets d'écriture de fiction et sujets d'invention, faites par des professeurs en formation initiale, il montre :

- les divergences vis-à-vis des genres convoqués,
- les différences entre les lectures des correcteurs,
- la faible présence du conseil,
- le pointage des défaillances plutôt que des potentialités,
- l'hypernormativité.

La conclusion constate qu'il s'agit là d'une pratique à éclaircir, en réfléchissant aux postures qui sont adoptées par le correcteur et dont il esquisse une typologie.

Bilans et perspectives

Faire le bilan et tracer des perspectives après des rencontres aussi foisonnantes constitue un défi relevé par les trois « témoins » sollicités.

Marlène Lebrun, reconnaissant la grande diversité des interrogations qui traversent actuellement l'enseignement de la littérature, pointe l'importance politique de la réflexion – et de l'action – dans une période où une approche parfois trop formelle, voire formaliste, dénoncée par certains, sert de sésame à d'autres pour tenter de retourner à l'ancien.

Catherine Tauveron, quant à elle, revient sur les débats : quels textes, quels lecteurs, quelles lectures, quelles médiations ? S'appuyant sur certaines contributions originales, elle souligne d'une part l'intérêt de la réflexion longitudinale, esquissée ici de l'élémentaire au lycée. D'autre part, elle s'interroge sur le rôle didactique de la médiation : « à quelles conditions l'illisible devient-il lisible ? ». Mais son apport principal réside dans un retour épistémologique sur les recherches présentées. Certaines lui paraissent faire preuve d'une méthodologie assurée. D'autres lui semblent relever plutôt de l'innovation, du témoignage, de la description, voire de la théorie littéraire appliquée. Elle plaide donc, en conclusion, pour un cadrage méthodologique rigoureux de la recherche en didactique de la littérature.

Jean-François Massol reprend et poursuit la réflexion de Catherine Tauveron. Il s'interroge. La grande richesse apportée par la multiplicité des données, des méthodologies, des cadres théoriques de référence suffit-elle à constituer une discipline scientifique ? Il voit se dessiner – est-ce fondé ? – une tension entre les approches didacticiennes

³⁴ *Les propositions d'évaluation adressées aux enseignants : quelles réceptions, quelles reformulations, quelles transmissions ?* p. 427-436.

³⁵ *Le geste professionnel de correction des productions écrites*, p. 437-450.

et celles des sciences de l'éducation. Il se félicite de l'étude longitudinale et de la présence de l'œuvre intégrale, avant d'ouvrir des perspectives pour les recherches futures.

Jacques TREIGNIER