

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION SUR LA PLACE ET LES FONCTIONS DE LA LITTÉRATURE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Yves REUTER

Université Charles-de-Gaulle - Lille III
Équipe de recherche THEODILE (E.A. 1764)

Résumé : On a d'abord tenté, dans cette étude, de préciser la place de l'enseignement de la littérature à l'école primaire, au-travers des textes officiels. Il en ressort plusieurs traits marquants dont une omniprésence, disséminée et diversifiée, une importance croissante au fil du cursus et une existence sur le mode de l'évidence. Mais une analyse plus poussée permet d'appréhender une mise en cause implicite de la littérature à propos de laquelle plusieurs explications sont avancées. Sur cette base, on soumet à la discussion quelques propositions quant à l'enseignement de la littérature : le choix de sa définition ; la distinction enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature ; quatre objectifs possibles : le développement des compétences en lecture-écriture, la construction de la littérature comme objet de connaissance, le développement de compétences méthodologiques, l'aide à l'expression et à la construction de la personnalité des enfants.

« Le professeur de français doit d'abord enseigner le français, habituer ses élèves à s'exprimer correctement et justement, leur révéler les ressources infinies que leur offre leur langue maternelle. Il doit aussi former leur jugement et leur goût, leur apprendre à bien conduire leur pensée et à reconnaître le Beau sous ses formes changeantes. Ces deux tâches, en fait, sont étroitement liées : la grammaire et les lettres se prêtent [...] un mutuel appui. C'est dans les grandes œuvres de notre littérature que le petit Français apprendra le mieux sa langue, et, sans la grammaire, dans une belle page, les plus fines nuances lui échapperaient. L'enseignement du français ne peut donc être fondé que sur l'étude des textes. »

Cette citation de Pierre Clarac, issue de son ouvrage désormais classique *L'enseignement du français* (1963 : 31), manifeste bien la place fondamentale accordée à la littérature dans l'enseignement du français depuis plusieurs décennies. Qu'en est-il aujourd'hui – au-delà de débats médiatiques et d'essais souvent hâtifs – notamment à l'école primaire ? Comment peut-on penser la place du littéraire dans une didactique du français ? C'est à ces questions que

je souhaite réfléchir en avançant quelques éléments d'analyse et en soumettant quelques propositions à la discussion.

1. LA LITTÉRATURE EST ENCORE PRÉSENTE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Contrairement à bien des affirmations péremptoires, il est tout d'abord intéressant de constater que **la littérature**, sous diverses formes, **n'a jamais cessé d'être présente à l'école primaire**. On peut le vérifier au-travers des pratiques (textes donnés à lire et à étudier, récitations, textes dictés ou prétextes à écrire, phrases – exemples en grammaire...), au-travers des instruments (ainsi les textes littéraires existent dans une proportion importante dans la plupart des manuels de lecture à l'école primaire (1), au-travers des textes officiels de l'institution scolaire. C'est à ceux-ci que je vais consacrer une place un peu plus importante dans la mesure où ils constituent tout-à-la-fois le cadre légal des activités d'enseignement/apprentissage, des repères essentiels dans la formation et l'évaluation des enseignants, un état à un moment historique donné de l'équilibre entre des logiques contradictoires qui pèsent sur l'école (demande sociale, avancées des recherches, conscience et intérêts des différents corps, politiques et institutionnels, qui participent à la formation et en régissent les modalités...). Je prendrai plus particulièrement en compte les deux textes les plus récents : *La maîtrise de la langue à l'école*, parue en 1992 (désormais abrégée sous la forme M.L. 92) qui a plutôt le statut de « conseils » et les *Instructions Officielles* de mars 1995 (désormais abrégées sous la forme I.O. 95) qui fixent les programmes de l'école primaire.

1.1. Une omniprésence disséminée

Le premier trait marquant de la place de la littérature me semble constitué par son « **omniprésence disséminée** ». En effet, elle est présente partout, de façon plus ou moins discrète, plus ou moins importante, de la maternelle à la fin du primaire, quel que soit donc le cycle considéré, et quel que soit le « domaine » du français. Même si sa présence est plus massive pour la lecture, on la retrouve aussi pour l'enseignement de la langue (notamment en ce qui concerne ses caractéristiques formelles et phoniques), pour celui de l'oral ou encore, même si c'est plus limité, pour l'enseignement de l'écriture (M.L. 92 : 80). Et, de surcroît, via le théâtre, la littérature apparaît aussi dans l'éducation artistique (I.O. 95 : 30, 42...).

Cette omniprésence s'articule avec **une diversité de fonctions** que l'on pourrait peut-être très schématiquement classer en aides à l'apprentissage (constituer une « anthologie » (2) de textes, des réserves lexicales, participer de la motivation (3), mémoriser, fournir des solutions d'écriture possibles...) et buts de l'apprentissage (se construire le goût, accéder au plaisir ou aux valeurs, se forger une culture liée au patrimoine, comprendre « finement » des textes complexes, partager des émotions...). Mais cette multiplicité de fonctions n'est, à aucun moment, *construite*. Chacune d'entre elles est posée et non définie ; elles ne sont pas reliées, organisées, hiérarchisées... Nous sommes ici dans **l'ordre de l'évidence**.

1.2. Des modalités de présence variées

Les modalités de cette présence sont elles-mêmes très diverses : **de l'évidence absolue**, explicitement textualisée, telle la rubrique « Usage poétique de la langue » (qui apparaît aussi bien au cycle des apprentissages fondamentaux qu'au cycle des approfondissements dans les I.O. de 1995) à **des formes plus discrètes**, euphémisées ou implicites en quelque sorte.

Il me paraît cependant que, si l'on prête attention à ces formes, on peut percevoir une série d'accentuations qui, pourvu qu'on les relie, concourent à promouvoir la place du littéraire. Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents *genres* mais contes, poésie et récits reviennent de manière récurrente. Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents *types textuels* mais avec, là encore, une insistance particulière sur le narratif. Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents *types d'écrits* mais avec une insistance valorisante pour les écrits littéraires et pour les livres :

« Le maître recourt donc à des textes de tout type parmi lesquels les textes littéraires très simples, dont la pratique est essentielle, amorcent la constitution d'une anthologie. » (I.O. 95 : 25, Cycle des apprentissages fondamentaux).

« [...] on réservera, dans la perspective du collège, une part accrue à la lecture longue, à la littérature de jeunesse et aux textes littéraires accessibles aux élèves [...] » (I.O. 95 : 32, Cycle des approfondissements).

« **À l'école, le domaine essentiel de l'écrit reste cependant le livre.** » (4) (M.L. 92 : 27).

« Découvrir comment l'écrit joue un rôle essentiel dans le **guidage des usagers [...]**, s'intéresser aux écrits portés par des *objets familiers [...]*, s'initier enfin et surtout aux **espaces privilégiés du livre [...]**, sont des **moyens pour l'enfant de découvrir les gestes "cultivés" de la lecture** qui peuvent utilement accompagner l'apprentissage et, ensuite, l'enrichir et l'entretenir. » (M.L. 92 : 45-46)

Ainsi, les textes officiels prônent bien une ouverture aux différents **types de lecture** mais avec une insistance spécifique sur deux aspects. Le premier est la **lecture-plaisir** :

« L'apprentissage de la lecture doit déboucher sur le plaisir de lire. » (M.L. 92 : 71).

Le second aspect concerne la « **compréhension fine** », dépassant la compréhension littérale, sur laquelle l'accent est progressivement porté et qui est très fortement reliée aux textes littéraires (M.L. 92 : 67 et sq. et 97 et sq.). J'y reviendrai dans les points suivants.

1.3. La gradation de la présence de la littérature

L'importance croissante de la littérature – de la maternelle à la fin du primaire, du cycle des apprentissages premiers à celui des apprentissages fondamentaux et enfin à celui des approfondissements – constitue le troisième trait marquant de la place du littéraire à l'école primaire. Ainsi, dans la brochure *La maîtrise de la langue à l'école*, la partie « pédagogique » se conclut avec le point

5 du cycle des approfondissements intitulé « S'initier par la lecture et l'écriture à la fréquentation des œuvres littéraires (M.L. 92 : 106-107). Il en est de même pour la partie « théorique » qui se termine – avant la conclusion – par le point 7, intitulé « Vers la lecture des textes littéraires » (M.L. 92 : 159-162). Ces deux passages sont en fait très largement apologétiques. Ils consacrent la **part grandissante** à accorder à la littérature dans la perspective du collège et du lycée, dans le développement des compétences lectorales (cf. la compréhension fine) et scripturale, dans l'accès au patrimoine culturel et aux valeurs.

2. LA PRÉSENCE DU LITTÉRAIRE EST PEU PROBLÉMATISÉE EXPLICITEMENT

Mais, si la place du littéraire est importante et ne cesse de croître au long des cycles, les **modalités** de sa présence sont, en revanche, **peu problématisées**. En témoignent à mon sens, aussi bien la proportion assez réduite de recherches concernant cette présence à l'école primaire (cf. Pastiaux-Thiriat 1990, Ropé 1990) que l'absence de toute définition explicite dans les textes officiels de la littérature, de l'écriture ou de la lecture littéraires ou encore, et complémentairement, le statut d'évidence de la littérature (voir la rubrique récurrente « Usage poétique de la langue » dans les I.O.).

En témoigne encore, et fondamentalement, la (re-)construction de hiérarchies non argumentées dans le domaine du français. Ainsi, au cycle 3, on peut lire :

« Il y a, enfin, tous les **usages poétiques du langage**, qu'ils relèvent de la littérature, de la chanson ou de formes plus triviales de la communication comme, par exemple, la publicité. » (M.L. 92 : 98).

Ainsi, comme je l'ai déjà signalé, une gradation s'effectue vers la « compréhension fine » de « textes longs », qui sont, pour beaucoup d'entre eux des textes littéraires (M.L. 92 : 147, 149-50, 67-69, 97, 159-162). La lecture de ce type de textes constitue d'ailleurs un but :

« Il ne serait pas judicieux de faire de l'école élémentaire un lieu où la lecture et l'écriture ne sont abordées que de manière utilitaire ou, comme on l'écrit trop souvent, fonctionnelle. Dès l'école maternelle, l'enfant doit **être initié à la fréquentation du patrimoine culturel**, qui est le nôtre [...]. Il serait utile qu'il soit discuté au sein des conseils des maîtres du cycle et dans le cadre du projet d'école non d'un programme, au sens strict du terme, mais de quelques grandes orientations de travail qui permettraient **que de grands textes** – qu'ils appartiennent à la tradition ou qu'ils relèvent de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui – **ne puissent être ignorés au sortir de l'école élémentaire.** » (M.L. 92 : 106).

Les Instructions Officielles de 1995 vont dans le même sens en recommandant une part accrue à la littérature au cycle des approfondissements, dans la perspective du collège.

De façon emblématique selon moi, à **aucun moment** des textes officiels, **les modalités de présence, les fonctions, les hiérarchisations liées au littéraire ne sont pensées en tant que telles**, systématisées explicitement, proposées à l'opérationnalisation dans les classes de façon précise, organisée, construite. Ainsi, à la fin de la section « théorique » de *La maîtrise de la langue* à

l'école, à l'issue de la rubrique « Vers la lecture des textes littéraires », il est écrit :

« Cependant, aucune systématique n'est envisageable en la matière à l'école élémentaire. **Il ne s'agit pas de construire des apprentissages, mais de préparer aux activités littéraires** ultérieures, celles que prendront en charge le collège et le lycée. » (M.L. 92 : 162).

On peut se demander ici si l'absence de systématique n'est pas en réalité l'affirmation d'un **mode de présence qui fonctionnerait** – très classiquement – **à la connivence** en tenant à distance tout ce qui est de l'ordre des théories du littéraire, du pédagogique, du didactique...

3. MAIS LA PRÉSENCE DU LITTÉRAIRE EST INTERROGÉE IMPLICITEMENT

Si la présence du littéraire dans l'enseignement du français à l'école primaire est importante et **peu problématisée explicitement**, elle me paraît en revanche **questionnée implicitement**, de façon forte et variée.

Les marques en sont diverses. Ainsi, à titre d'exemples, on pourrait relever que les occurrences du littéraire sont plus restreintes qu'auparavant dans les Instructions Officielles (5), que la dimension apologétique tend à se faire plus légère (voir la citation inaugurale de Pierre Clarac) en ne liant plus absolument et nécessairement langue-lecture-écriture et littérature, que la systématisation de l'enseignement de la littérature est en recul (voir le point précédent), ou encore que les références aux recherches en littérature sont très limitées par rapport aux autres dans la bibliographie de *La maîtrise de la langue à l'école* (5 références sur 100...).

On pourrait aussi noter un **déplacement** significatif de la littérature à la **littérature de jeunesse** (6) qui apparaît comme une formation de compromis entre les valeurs incarnées par le littéraire et une nécessaire adaptation au public scolaire contemporain (7) :

« C'est pourquoi il faut élargir le champ des possibles et donner une place centrale à la **littérature de jeunesse**. La fréquentation assidue et partagée de ces textes, convenant à l'âge des enfants, est le gage d'une meilleure compréhension des autres types de lectures auxquels l'école confronte les élèves. Elle est aussi l'occasion d'installer un rapport confiant entre générations, tant il est vrai que ce patrimoine, constitué pour l'essentiel depuis le XIXe siècle, est devenu intemporel. Elle permet enfin, puisque cette production littéraire continue d'être féconde, de découvrir les questions essentielles de notre temps derrière le plaisir de la lecture. » (M.L. 92 : 69).

« Lorsque c'est possible, on associe les bibliothécaires du quartier ou ceux de la section jeunesse de la bibliothèque municipale [...] qui ont une connaissance toujours actualisée de la **production littéraire destinée à l'enfance**. En effet, c'est par celle-ci que l'enfant entrera le plus aisément dans le plaisir de lire qui est tout à la fois celui d'une **fréquentation de la belle langue** et celui d'une **rencontre des questions et des émotions** qui sont de tous les temps et de tous les lieux. » (M.L. 92 : 106).

Il reste cependant à tenter d'expliquer, autant que faire se peut, quelles sont les sources possibles de cette mise en cause. J'en proposerai ici quatre : les interrogations générales sur la didactique du français, celles qui concernent la didactique de la littérature, les accentuations actuelles au sein de la didactique du français, les problèmes pratiques soulevés par une « didactisation » de la littérature.

3. 1. Les questions soulevées par la didactique du français

On sait que la didactique du français est en proie à de **multiples interrogations** venues aussi bien de l'extérieur que de son sein (pour un état de la question, voir par exemple : Chiss, David, Reuter, eds, 1995). Ces questions sont produites par des facteurs très hétérogènes : mutations du public scolaire (par sa massification et sa diversification), augmentation des exigences sociales quant à la lecture et à l'écriture, débats sociaux, institutionnels et théoriques sur les « contenus » de la discipline (savoirs/compétences ; domaines concernés : langue/discours/oral/écrit/image...) et leurs formes mêmes (voir le cas de l'orthographe), développement des recherches portant sur l'enseignement-apprentissage et sur la didactique du français elle-même etc.

Conséquemment, plus rien n'est de l'ordre de l'évidence. Ni ce qu'il convient d'enseigner, ni selon quelles modalités ou selon quelle progression, ni le « niveau » à atteindre... C'est donc le cadre disciplinaire tout entier qui est atteint, interrogeant par voie de conséquence place et fonctions de la littérature.

3.2. Des déplacements importants au sein de la didactique du français

Néanmoins, au-delà du constat de « l'instabilité » de la discipline (mais fut-elle véritablement « stable » à d'autres époques ?), on peut percevoir des déplacements nets dans la dernière décennie dans les textes officiels, dans les recherches et, sans doute aussi dans les pratiques (8) : priorité conférée à la lecture et à l'écriture comme pratiques (savoir-faire), soumission accrue des apprentissages portant sur orthographe, lexique et syntaxe à ces pratiques, ouverture à diverses pratiques sociales de référence, à différents types d'écrits et de textes, à différentes formes de lectures et à différents enjeux qui leur sont liées, accent porté sur la réécriture, sur la fonctionnalité (9)...

Cet ensemble contribue *de facto* à une **baisse de la part accordée au littéraire** non comme conséquence d'un débat explicite la concernant mais comme conséquence de travaux et d'analyses portant sur lectures, écritures et textes. Si l'on estime utile que les élèves maîtrisent le maximum de situations de lecture et d'écriture et connaissent un maximum d'écrits socialement attestés d'un côté, si de l'autre on constate que les lectures et les écritures ne sont pas que littéraires, que les textes ne sont pas que narratifs, poétiques, descriptifs, fictionnels ou littéraires, que de nombreux textes narratifs ou descriptifs ne sont pas littéraires et que, de surcroît, la maîtrise des textes, lectures et écritures litté-

raires ne constitue pas le but ultime ou la quintessence des autres compétences, il paraît alors effectivement difficile de maintenir le littéraire au cœur du dispositif...

3.3. Les questions soulevées par la didactique de la littérature

À côté – ou au sein – des débats soulevés par la didactique du français, il en existe d'autres, plus spécifiques, qui concernent **la didactique de la littérature**. On peut ainsi mentionner, pour mémoire, de grandes remises en question qui ont accompagné les vagues du structuralisme et du marxisme dans les sciences humaines (Althusser 1970, Balibar 1974, Barthes 1969, Kuentz 1972 et 1974), plusieurs colloques où se sont affrontées des positions parfois très divergentes (Béhar et Fayolle 1990, Doubrovski et Todorov 1981, Heyndels 1980, Mansuy 1977), deux thèses centrées sur ce sujet (Reuter 1985 et Schmitt 1990) ainsi que des articles ou ouvrages plus récents, moins polémiques, mais qui n'en posent pas moins des questions fondamentales sur la place, le fonctionnement et les tensions internes à l'enseignement de la littérature (Legros 1995, Manesse et Grellet 1994, Reuter 1992 a et b, Veck 1994).

Pour le dire, une fois encore très cavalièrement, cinq interrogations principales « insistent » dans ces travaux. En premier lieu, celle qui porte sur les objectifs et les finalités. **Pourquoi enseigner la littérature ?** Pourquoi lui attribuer une telle importance ? Vise-t-on l'acquisition de compétences (et lesquelles ?), de savoirs (et lesquels ?) ou d'une culture (et laquelle ?), de valeurs (et lesquelles ?) ? Mais aussi, **quelle définition** propose-t-on de la littérature ? Et, si celle-ci n'est jamais explicite ou demeure de l'ordre de la tautologie, **qu'enseigne-t-on sans le dire vraiment ?** En s'appuyant sur **quelle(s) théorie(s) ou discipline(s)** (10) **de référence** ou sur quels discours sociaux ? Complémentairement, si l'on considère que les biens et les pratiques littéraires sont marqués d'un point de vue socio-culturel (Bourdieu 1979 et 1992, Dubois 1978, Reuter 1990) comment prend-on en compte cette dimension face à un **public hétérogène** ? Quatrièmement, **comment évaluer** les « acquis » en littérature – si spécificité il y a – en relation avec les objectifs, les théories de référence, les définitions choisies, etc. ? Et enfin, de façon très empirique, **comment sortir du « cercle »** de l'enseignement de la littérature au sein du cours de français qui consiste à poser le littéraire, en fonction de sa complexité, comme *but* des apprentissages, tout en le posant comme *moyen* dès le début de l'enseignement ?

3.4. La mise en œuvre d'une didactique de la littérature

À ces questions fondamentales pour la mise en œuvre d'une didactique de la littérature, s'en ajoutent d'autres, posées de façon récurrente par toute pratique qui s'y réfère.

Certaines renvoient à la nature même des activités effectuées et à leurs enjeux. Par exemple, **à quels moments et selon quelles formes, travaille-t-on véritablement en classe sur le littéraire ?** À quel moments et selon quelles formes, même si l'on pense travailler sur le littéraire, travaille-t-on en réalité sur

autre chose (i-e sur la lecture, sur l'écriture, sur le récit, sur le personnage, sur la description...) ? On conviendra que ces questions – qui renvoient à la définition du littéraire, aux objectifs de son enseignement, aux théories de référence etc. – sont redoutables dès lors que, d'un côté, on constate que dans nombre de cas les dimensions symboliques, culturelles, esthétiques, idéologiques... sont peu convoquées, dès lors que, d'un autre côté, on se demande quelle saisie un tant soit peu rigoureuse, des marques du littéraire est envisagée/envisageable...

D'autres questions renvoient, – toujours en relation avec les problèmes évoqués dans les points précédents –, au **statut hétérogène de l'enseignement/apprentissage de la littérature au sein de la didactique du français**. Dans ce cadre en effet, et plus particulièrement à l'école primaire puisqu'aucune « systématicité » n'est proposée, quels objectifs peuvent viser les activités, en référence à quelles pratiques sociales, et selon quelles modalités, puisque – en l'absence de clarté sur les problèmes évoqués – on ne voit pas bien comment mettre l'acteur au centre de l'apprentissage, comment construire une démarche appropriative, voire comment élaborer des projets spécifiques (11) ?

4. DE QUELQUES MODESTES PROPOSITIONS

À ce point de mes réflexions, j'avancerai volontiers que l'enseignement de la littérature vit sans doute **un moment historique** quant à son existence. Après le temps de l'évidence (12) institutionnelle et celui des grandes mises en cause idéologiques, il est questionné conjointement par les difficultés empiriques de son exercice et par les profondes mutations théoriques aussi bien dans les sciences humaines en général que dans les didactiques et dans la didactique du français en particulier. Se crispier sur des positions anciennes ne servirait, dans ce contexte, sans doute pas à grand chose, si ce n'est à dissimuler derrière pamphlets et débats médiatiques un lent déclin dû, au-moins en partie, à l'absence de travail de fond face à celui qu'accomplissent les chercheurs dans d'autres domaines de la didactique du français. Il me semble au contraire intéressant de **saisir comme une chance ce qui se passe**, à savoir la possibilité de problématiser explicitement un enseignement devenu empiriquement problématique. C'est dans cette perspective que j'avancerai quelques « modestes » propositions concernant la définition du littéraire, les objectifs possibles d'une didactique de la littérature et certains modes de travail.

Cela ne signifie nullement que je me prononce pour la survie (ou non) de cet enseignement à moyen ou à long terme. Cela signifie simplement qu'il est possible, selon moi, de le construire autrement et de façon plus intéressante pour les élèves et que cela aura au-moins, peut-être, le mérite de permettre de le penser véritablement dans le cadre général des objectifs assignés à l'enseignement du français et de l'école.

4.1. Quelle définition des biens littéraires ?

Ma première proposition consisterait à partir **d'une définition plus explicite et assez souple des biens littéraires** :

« le bien littéraire (la "littérarité") est constitué par le rapport écriture-texte-commentaire, lui-même intégré dans un champ spécifique et des institutions qui lui sont liées. » (13)

Cette définition, aussi discutable soit-elle, me paraît cependant présenter plusieurs intérêts non négligeables, au-moins dans le champ de la didactique du français (14). Elle est d'abord *plausible* théoriquement, i.e. elle ne contrevient pas aux acquis des recherches, elle ne privilégie pas une position par rapport à un état des théories (15). Elle permet de distinguer **deux niveaux d'analyse** et **deux modalités d'utilisation** de la notion de littérature : ce qui concerne le phénomène global historiquement constitué (le champ et les institutions) et ce qui met en jeu les biens et les pratiques qui, aujourd'hui, la composent. Elle permet aussi de **dissocier** texte, écriture et lecture, voire dimensions « internes » au texte et dimensions « externes », et conséquemment de réfléchir aux modalités possibles de leur association. Elle permet encore d'intégrer, sans *a priori* de valeur, des écrits (ou des lectures) souvent discutés ou exclus de l'espace scolaire (avant-garde, production dite « de masse »...).

Ce faisant, plus concrètement et en ayant en tête l'enseignement à l'école primaire, on peut en escompter, pourvu que les pratiques l'intègrent véritablement, au-moins **cinq avantages** :

- une diversification des textes, lectures et écritures sollicités ;
- une meilleure justification de ces usages diversifiés (puisque la dissociation permet de comprendre qu'aucun texte n'est inéluctablement voué à être lu de telle ou telle façon) ;
- une relativisation des jugements de valeur habituellement liés au littéraire et imposés aux élèves ;
- une plus grande possibilité d'explication des notions employées ;
- une plus grande facilité à distinguer les questions et conséquemment à produire celles qui peuvent être – et sous quelles formes ? – abordées à l'école primaire.

4.2. Distinguer enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature

Cette seconde proposition, sur laquelle j'ai déjà eu l'occasion de m'expliquer (Reuter 1992 a et b), me paraît de plus en plus importante. Il s'agirait de **distinguer pratiquement enseignement/apprentissage du français et enseignement/apprentissage de la littérature**, ce qui n'exclut nullement – bien au contraire – des séquences où l'un est l'adjuvant de l'autre. En d'autres termes, l'enjeu principal est, selon moi, de **distinguer les objectifs** (développer des savoirs et/ou des compétences sur littérature ou sur français : textes, lectures, écritures...) **ainsi que les moyens** (se servir de savoirs ou de compétences plus spécifiquement rattachés à tel pôle pour développer des savoirs et/ou des compétences sur l'autre pôle). L'enjeu est de sortir du paradoxe que j'évoquais précédemment qui consiste à poser le littéraire comme but en fonction de sa complexité, tout en s'en servant dès le début des apprentissages sans penser véritablement cette contradiction.

Cela peut sans doute aussi permettre de **résorber d'autres confusions** à l'œuvre dans les pratiques scolaires. Par exemple, celle qui consiste à affirmer que « bien » manier la langue, les textes, la lecture et l'écriture est le fait des pratiques littéraires et à mutiler en conséquence le littéraire scolairement présenté (réduction du corpus à l'acceptable en matière de thèmes, de modes de traitement de ces thèmes, de style ; correction des extraits...) ou à engendrer des injonctions paradoxales (ne pas écrire comme les auteurs littéraires sacralisés, écrire comme dans le paralittéraire non légitimé (16)...).

Cela peut encore **limiter certains effets négatifs** bien repérés aujourd'hui dans des travaux de psycho-sociologie ou de sociologie culturelle, tels le rejet chez certains sujets de la lecture et de l'écriture en général en raison de la confusion et de la réduction de ces pratiques au littéraire (scolairement vécu) ou encore l'insécurité devant toute pratique de lecture ou d'écriture en fonction de ces mêmes confusions (Bourgain 1988, Robine 1984).

Cela peut aussi **fournir d'autres justifications** que celles des valeurs et de la sélection à des lectures différentes de mêmes textes selon le cycle ou le réseau : par exemple la même page de Flaubert lue comme exemple de réalisme ou de distance ironique (cf. Balibar 1974 : 139-159).

Cela peut enfin permettre de **réfléchir** plus sereinement (?) à l'école primaire **aux objectifs prioritaires** que l'on se fixe sur l'un et/ou l'autre pôle et, conséquemment, aux savoirs et aux compétences spécifiques que l'on utilise et selon quelles modalités. En tout état de cause, il me semble qu'à l'heure actuelle, au-moins au travers des textes officiels, le littéraire sert essentiellement de moyen pour ce qui concerne le français tout en étant posé comme objectif, mais sans être défini, sans finalité précise, sans modalités de construction définies...

4.3. Préciser quelques objectifs possibles

Mes dernières propositions portent sur la définition de quelques objectifs possibles pour structurer l'enseignement-apprentissage du littéraire et sur quelques modalités de travail conséquentes. Je distinguerai ainsi quatre grands objectifs : développer les compétences en lecture-écriture ; construire la littérature comme objet de connaissance ; développer des compétences méthodologiques ; aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes (17).

4.3.1. Développer les compétences en lecture-écriture

Le premier objectif que je poserai – assez classique somme toute – consiste à utiliser **la littérature comme adjuvant** pour aider au développement des compétences en lecture-écriture des apprenants.

L'intérêt primordial du littéraire vient ici – en raison de sa légitimité qui assure une rare conservation et une rare disponibilité à ses objets et ses pratiques – du prodigieux réservoir de possibles (18) qu'il offre en matière de textes,

de lectures, d'écriture, de brouillons et de documents préparatoires, de témoignages sur les activités de lecture et d'écriture. On pourrait y ajouter la possibilité socialement fondée de **guider l'attention sur les formes**, les signifiants, la textualité en elle-même dans la mesure où, d'un côté la littérature ne renvoie de façon stricte et mécanique à aucun objet disciplinaire ou domaine du monde auquel elle serait subordonnée, dans la mesure où, complémentirement, le champ littéraire s'est attribué / s'est vu attribuer historiquement le travail expérimental sur écriture et langue, sur recherches formelles quant au dicible et à l'indicible, sur l'originalité (19)... On pourrait aussi y ajouter qu'historiquement et socialement encore, la littérature est considérée comme le **lieu** par excellence de **l'expression du Sujet** et de sa subjectivité, de la construction des mondes et du dire indirect.

Conséquemment, en matière de lecture, d'écriture et de textes, la littérature permet, en tant que réserve de possibles, d'effectuer des choix variés et pertinents selon les objectifs (de connaissances, de compétences, de goûts... pour « nourrir » l'imaginaire et/ou les techniques), selon les problèmes rencontrés par les élèves etc... Elle offre une gamme considérable d'exemples et de contre-exemples (20) avec peut-être, selon moi, *trois points plus spécifiques d'impact*.

- Le premier concerne **la prise en compte des erreurs** et la diversification des stratégies de remédiation. En effet, dans certains cas, le recours au littéraire permet de relativiser certains dysfonctionnements (en montrant, par exemple, qu'ils ont été la norme à d'autres époques ou dans certains types d'écrits), de réfléchir à leurs intérêts et à leurs limites, de choisir de les éliminer ou de s'en servir pour modifier le fonctionnement d'ensemble du texte (la confusion des référents pronominaux peut être pertinente dans un texte fantastique ou policier) ou pour engendrer un nouveau texte (21).

- La seconde entrée privilégiée par le recours à la littérature dans le développement des compétences de lecture-écriture me semble consister en la **diversification des modes de construction des normes** de fonctionnement des textes et de la lisibilité par la confrontation de cinq types d'écrits :

- les textes littéraires « moyens » ou « courants » qui manifestent ces normes ;
 - les textes littéraires historiques qui, soit manifestent d'autres normes, soit montrent ces normes en cours d'élaboration, soit montrent leur fixation « exemplaire » par certains courants (la description naturaliste, par exemple) ;
 - les textes « paralittéraires » qui, soit accentuent ces normes pour faciliter la lisibilité pour le plus grand nombre de lecteurs, soit les modifient ou en privilégient certaines en fonction du genre choisi ;
 - les textes d'avant-garde qui les accentuent, les détournent ou les transgressent pour se distancier des productions courantes et subvertir les routines de lecture ;
 - les textes en cours d'élaboration qui montrent la construction ou la déconstruction de ces normes (et les éventuelles difficultés qui leur sont liées) en fonction des effets visés.
- Le troisième point d'impact privilégié concerne la possibilité d'ancrer, de construire textes, lectures et écritures, en relation avec un champ et des institu-

tions donnés, c'est-à-dire de **réfléchir aux dimensions pragmatiques des objets et des textes**. J'y reviendrai dans les points suivants.

Avec ce premier objectif, que l'on peut sans doute poser comme prioritaire à l'école primaire, je m'inscris dans une perspective bien connue (encore que trop peu pratiquée) mais en l'explicitant, en la formalisant et en la systématisant. Ce qui implique de réfléchir à *six grandes difficultés ou dérives* qui peuvent, très rapidement, faire dysfonctionner cet objectif.

- En premier lieu, il convient de remarquer qu'il n'est pas facile à atteindre dans la mesure où il suppose de pouvoir articuler textes, lectures et écritures. Or, nous en sommes, d'un point de vue théorique, encore très éloignés.

- En second lieu, il nécessite une série de ruptures radicales avec les pratiques scolaires classiques : ne plus se centrer sur l'originalité de chacun des textes considéré en lui-même pour permettre le transfert ; tenir un discours précis sur les textes et ne pas se servir d'eux comme prétexte à un discours général sur le monde ; permettre aux élèves une démarche appropriative en évitant la systématisation d'un discours impositif du maître, etc.

- Il suppose aussi, en troisième lieu, de se garder de pratiques, *non justifiées* (22), fondées sur légitimité, sur-normes et révérence qui évacueraient ainsi multiplicité et diversité des textes et des lectures, appropriation technique de leur fonctionnement.

- Il nécessite encore, comme quatrième condition, de ne pas confondre littérature et ensemble des textes, lectures et écritures, que ce soit sur le mode de l'unicité (la littérature est l'unique moyen pour développer savoirs et compétences les concernant) ou sur le mode de l'excellence (la littérature est le meilleur moyen pour... ou le seul type de textes, de lectures et d'écritures digne d'intérêt).

- Cet objectif est aussi constamment guetté par une cinquième dérive très à la mode actuellement, celle de poser le goût ou le plaisir comme finalité absolue – et non comme adjuvant utile – (voir Pennac 1992) ce qui fait l'économie de l'analyse de la différenciation sociale du goût et du plaisir (Bourdieu 1979 et 1992) ; ce qui permet de rétablir sous cette bannière des hiérarchies (i.e. la domination du littéraire) contestées par ailleurs ; ce qui engendre un risque constant de « *double bind* » (« Tu dois lire **par plaisir**, comme le remarque justement François de Singly, 1993 : 135) ; ce qui évacue le fait qu'il n'existe pas de corrélation stricte entre goût, plaisir et compétence ; ce qui peut renforcer des représentations qui opposent littérature et raisonnement et qui constituent la littérature en lieu exclusif du discours de la subjectivité, de l'intuition, voire du féminin...

- La sixième difficulté consiste à ne pas systématiser et légitimer – via la littérature – sans distance critique et sans pratiques alternatives, le rapport formel à l'écrit, à la langue et au texte, dont on sait qu'il est marqué socio-culturellement et qu'il pose problème à nombre d'enfants (voir Lahire, 1993).

4.3.2. Construire la littérature comme objet de connaissance

Ce second **objectif**, s'il fait l'objet d'un consensus officiel au sein de l'institution scolaire française, demeure **en réalité très peu défini** (voir, outre les I.O., les débats qui ont agité les différents colloques consacrés à l'enseignement de

la littérature et les ouvrages consacrés à l'analyse ou aux effets des pratiques d'enseignement : Manesse et Grellet 1994, Monballin et Legros 1994, Schmitt 1994, Sprenger-Charolles 1983, Veck 1988, 1990, 1992).

Il me paraît cependant important – voire essentiel pour la survie de l'enseignement de la littérature – si l'on considère, au-moins en France, que la littérature est un lieu socio-culturellement fondamental hors de l'école (en raison de sa place symbolique, du nombre de pratiques qui lui sont consacrées directement ou indirectement ; en raison de sa place dans les représentations sociales de la lecture et de l'écriture, etc.), au sein de l'école (en termes de temps consacré, de place symbolique, comme emblème du discours sur le don et sur l'art, cf. Reuter 1990), et d'un point de vue historique comme patrimoine (Parkhurst Ferguson 1991) et comme pièce essentielle dans les processus de construction de l'identité linguistique et de l'identité nationale. Si l'on considère aussi qu'il s'agit d'un moyen prodigieux d'expression, de communication, d'exploration des formes possibles du dit et du dire...

Dans cette perspective, il s'agit d'abord **d'objectiver** pour tous cette importance, ces places et ces fonctions, et d'essayer de réfléchir à leur constitution et à leurs causes, en n'oubliant ni les dispositions esthético-culturelles que le littéraire suppose et construit (un rapport formel, un désintéret affiché mais des intérêts de savoirs, de distinction etc. ; des visions du monde ; des modes de consommation...), ni les possibilités qu'il ouvre à la collectivité, aux groupes et aux individus.

Cela supposerait, pour aller plus avant en évitant des confusions aujourd'hui bien connues, de distinguer l'analyse du littéraire (en tant que phénomène socio-culturel historiquement constitué) et celle des textes classés en son sein. Cela nécessiterait encore d'analyser et de mettre en relation **quatre séries d'objets** : l'histoire du champ littéraire (et donc de son émergence et de sa constitution) ; le fonctionnement contemporain de celui-ci (institutions – acteurs – pratiques) ; l'histoire des formes textuelles (personnage ; description ; dialogue...) ; le fonctionnement des textes, lectures et écritures dans ce champ.

Il me semble difficile, à l'école primaire, d'aller au-delà d'une *approche* de l'importance du littéraire et des causes possibles de cette importance, au-delà de la mise en place de distinctions de base entre les quatre séries d'objets mentionnés et de savoirs élémentaires sur celles-ci, au-delà de réflexions sur leurs relations possibles au-travers des rapports entre analyse textuelle interne et prise en compte des conditions de production et de réception, au-travers aussi de comparaisons entre situation contemporaine et états du passé (envisagées soit sous l'angle de l'évolution, soit sous l'angle des ruptures).

Cet objectif – encore à discuter et à construire précisément – loin d'être modeste, me paraît en réalité ambitieux en ce qu'il précise la littérature comme objet de connaissance et organise des distinctions dans les catégories maniées et les questions posées qui pourront constituer les bases d'une systématisation ultérieure éloignée, autant que faire se peut, du flou propice à la connivence culturelle.

4.3.3. Développer des compétences méthodologiques

Cet objectif est, dans mon esprit, à la fois spécifique (en fonction de la place du littéraire) et relativement autonome dans la mesure où il s'agirait ici de prendre la littérature comme *exemple* de champ culturel, d'objets symboliques et de pratiques les constituant pour construire des modes d'approches, méthodologiquement fondés, transférables à d'autres champs, d'autres objets, d'autres pratiques.

Il est intéressant, pour et à partir de la littérature, en raison de sa place et de ses fonctions dans et hors de l'école, dans le système des arts (grâce à sa faculté commentative. Reuter 1990), en raison aussi du nombre de théories et de méthodes qui se sont exercées à son propos et ont été conservées. Par son statut, par les théories et les méthodes qu'elle met en jeu, la littérature est, en quelque sorte, un lieu privilégié d'élaboration et d'exercice des théories de la langue, des textes, de la lecture et de l'écriture. *C'est, d'une certaine manière, le lieu social par excellence du travail interprétatif.*

Cet objectif est aussi intéressant en ce qu'il peut permettre de **rompre avec nombre de représentations courantes** (et de pratiques qui les étayent) selon lesquelles la littérature est le lieu (scolaire et/ou social) du discours de l'intuition et de la subjectivité sans contrôle, ou encore un objet atypique et isolé dans les espaces social et scolaire.

Ici encore des **obstacles d'importance** sont à prendre en compte. Il est ainsi difficile pour les apprenants (y compris à l'université) et pour les enseignants de maîtriser les différentes théories et méthodes à l'œuvre dans les sciences humaines ou même de bien analyser les distinctions entre théories de la littérature et théories des textes, de la lecture, de l'écriture (23). Il est tout aussi difficile d'opérer le déplacement cognitif nécessaire pour réfléchir au « fait littéraire » et non seulement à des textes singuliers posés comme littéraires. Il n'est pas évident non plus d'élaborer des critères précis pour valider le discours interprétatif. Il est tout aussi ardu de construire et d'évaluer la transférabilité des instruments et des démarches...

Pour toutes ces raisons, cet **objectif** est sans doute à **préciser** dans l'institution scolaire (à tous ses niveaux !) sous la forme d'une construction explicite des cadres de référence, des questions, des opérations méthodologiques mises en œuvre (24). Il pourrait peut-être, à l'école primaire, prendre les formes d'une approche des différents questionnements possibles (l'intérêt porté à l'histoire ou à la contemporanéité ; l'intérêt porté à la personne ou à la collectivité ; l'intérêt porté au scripteur, au texte ou au lecteur etc.), d'une approche des opérations méthodologiques « de base » (recueil organisé de données, construction de critères, comparaisons...). Tel quel, il serait déjà assez ambitieux...

4.3.4. Aider les élèves à s'exprimer et à se construire en tant que personnes

Cet objectif mérite quelques commentaires liminaires. Il comporte tout d'abord **un risque de contradiction** tendancielle avec l'objectif précédent. Autant donc en être conscient. Il présente aussi **un aspect paradoxal** à mes yeux dans la mesure où il est prôné par les textes officiels, la majorité des discours des enseignants et les discours littéraires scolaires les plus classiques sans, selon moi, être construit en termes de moyens d'action ou réalisé pratiquement (Sprenger-Charolles 1983 ; Schmitt 1994). Il présente un second aspect paradoxal dans la mesure où il a été, dans les deux dernières décennies, souvent dénoncé par nombre de « rénovateurs » (dont j'ai fait partie) au nom de l'absence de rigueur qu'il supposerait. Or, de multiples recherches (Burgos 1992 ; Garbe 1993 ; de Singly 1993 ; Schön 1993...) sont venues – notamment des terrains sociologique, ethnologique, psychanalytique ou psychologique – rappeler l'importance de ces dimensions que des travaux plus anciens avaient déjà établies (par exemple, Mareuil 1971). Il semble difficile d'éviter des investissements psycho-affectifs forts ; il semble difficile de nier les fonctions des textes littéraires dans le développement de la personnalité ; il semble difficile d'évacuer le rejet des lectures littéraires scolaires par de nombreux jeunes – que confirment de multiples enquêtes – en raison de facteurs tels la contrainte, le choix des textes, l'évaluation, l'importance conférée aux formes plutôt qu'aux contenus, l'analyse assimilée à de la dissection... Autant donc cesser de se voiler la face et tenter de construire cet objectif...

Cet objectif comporte d'ailleurs de **multiples intérêts** que l'on a parfois tendance à sous-estimer. Il peut, par exemple, permettre de comprendre qu'aucun objet, qu'aucune pratique, qu'aucune approche des objets et des pratiques n'est absolument neutre dans ses modalités et ses effets et qu'il importe sans doute de les préciser. Il peut sans doute contribuer à la construction du plaisir de lire ou d'écrire (25). Il facilite – et nécessite – la création d'un « marché » (au sens de Bourdieu) pour donner sens aux pratiques du littéraire en parlant avec les autres, dans la classe, de la littérature au-travers de soi et de soi au-travers de la littérature. Il peut faciliter l'appréhension par la pratique que lire et écrire permettent de s'exprimer, de communiquer, de se construire, de se comprendre (ce qui constitue quand même des fonctions essentielles de l'écrit et de la littérature). Il peut enfin contribuer à ce que les enfants (au moins certains d'entre eux) et l'école s'acceptent mieux : le sujet trouvant un espace pour se dire dans sa globalité, avec la médiation de la littérature ; l'école acceptant ici – à certaines conditions – la subjectivité de personnalités en construction sans l'opposer à la nécessité de s'approprier des savoirs. Ainsi conçu – à certains moments – l'enseignement-apprentissage du littéraire pourrait devenir un lieu transitionnel entre formation du sujet et formation scolaire.

Il n'en demeure pas moins vrai que cet objectif – y compris et peut-être surtout au primaire où se construisent des représentations fondamentales de l'écrit, de la lecture et de l'écriture – a encore besoin **d'être précisé théoriquement** dans ses soubassements et ses modes de fonctionnement **et pratiquement** dans ses modalités de mise en œuvre afin d'éviter des discussions

reconduisant des dérives mentionnées précédemment et, notamment tout ce qui est de l'ordre de l'imposition, sous le masque de la connivence, de systèmes culturels spécifiques...

J'ai conscience, en concluant cet article, **du caractère spéculatif des propositions avancées**, de la nécessité de les opérationnaliser, de l'utilité de les évaluer. Mais c'est précisément dans cet esprit que je les ai avancées, dans le grand vide des recherches spécifiquement consacrées à la littérature à l'école primaire. Leur seul mérite est d'être objectivées et organisées. C'est à mon sens la condition *sine qua non* pour ouvrir la discussion, construire des expérimentations, sortir des implicites et de la connivence. Il en est, peut-être, temps.

NOTES

- (1) Voir les analyses quantitatives effectuées par E. Blaret-Kastelyk (1994).
- (2) Il s'agit d'une expression redondante dans les I.O. de 1995.
- (3) Ainsi le théâtre peut « motiver » la lecture à voix haute (I.O. 95 : 25).
- (4) Dans toutes les citations des textes officiels, les soulignements sont d'origine.
- (5) C'était déjà le cas dans les Instructions Officielles de 1985...
- (6) Fortement défendue dans des ouvrages récents de théoriciens attachés à l'enseignement de la littérature (cf. Marcoin 1992 ou Poslaniec 1992).
- (7) Il est cependant à noter que les I.O. (1985-1995) sont en net retrait par rapport à M.L. 1992.
- (8) Encore conviendrait-il de le vérifier précisément.
- (9) Mais aussi relatif déclin de travaux et de recherches portant sur d'autres dimensions : créativité, poésie...
- (10) Peut-on, par exemple, parler véritablement de « théories littéraires » ?
- (11) Pour le dire très (trop) brutalement, est-il possible, dans ces conditions (i.e. vu le « décalage » par rapport aux avancées des réflexions sur la pédagogie et la didactique) de « didactiser » la littérature ?
- (12) Certes, toujours relatif vu les débats constants sur sa nature, ses fonctions, ses formes...
- (13) Je modifie quelque peu la définition que j'avais donnée dans un article antérieur (Reuter, 1990 : 9-10). Le rapport évoqué est précisé dans la suite de l'article de 1990. L'enjeu réside ici dans l'orientation « interne » ou « externe » de la définition.
- (14) Toute définition est construite différemment selon ses espaces de production et d'utilisation. Sa pertinence est à considérer en fonction de ces champs (ici ceux de la didactique).
- (15) Voir les débats sur la littérarité (Aron 1984, Bourdieu 1992, Dubois 1978, Marghescou 1974, Milot et Roy 1991, Reuter 1981 a et b, 1985, 1990).
- (16) Sur ce point, voir mes travaux consacrés aux paralittératures (notamment Reuter, 1986).
- (17) Je les ai présentés une première fois dans Reuter 1994.
- (18) Par le nombre de ses variantes diachroniquement et synchroniquement attestées.
- (19) Je rejoins ici les analyses de Jean Peytard (1990).
- (20) Ce qui est intéressant par rapport aux représentations des élèves.

- (21) J'en ai donné de nombreux exemples dans mes travaux sur l'évaluation, l'orthographe et l'écriture. Gianni Rodari en a, en partie, tiré sa catégorie d'« erreurs créatrices ».
- (22) Non justifiées d'un point de vue *théorique*.
- (23) Ce flou existe d'ailleurs dans les théories elles-mêmes.
- (24) C'est sans doute la condition nécessaire pour tenter d'atteindre le fameux « esprit critique » prôné dans certains textes officiels mais jamais précisé ou construit.
- (25) Sans pour autant poser cela en objectif central (cf. le point précédent).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTHUSSER L. (1970) : « Idéologie et appareils idéologiques d'état. Notes pour une recherche », *La Pensée*, n° 151, juin.
- ARON T., (1984) : *Littérature et littérarité. Un essai de mise au point*. Paris, Les Belles Lettres, Annales littéraires de l'Université de Besançon.
- BALIBAR R., (1974) : *Les français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*. Paris, Hachette.
- BARTHES R. (1969) : « Réflexions sur un manuel », Colloque international de Cerisy, rééd. dans S. Doubrowsky et T. Todorov : *L'enseignement de la littérature*; Bruxelles-Paris-Gembloux, De Bœck-Duculot, 1981.
- BEHAR H. et FAYOLLE R. Édts, (1990) : *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- BLARET-KASTELYK E. (1994) : *Les écrits sociaux et l'apprentissage de la lecture*, Mémoire de DEA de Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle - Lille III.
- BOURDIEU P. (1979) : *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1992) : *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil.
- BOURGAÏN D. (1988) : *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'État, Besançon.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Numéro spécial n° 5, 9 mars 1995, *Programmes de l'école primaire*, Rentrée 1995.
- BURGOS M. (1992) : « Lecteurs experts, lecteurs "convers". De quelques lectures, en lycée professionnel et ailleurs ». *Pratiques*, n°76, *L'interprétation des textes*, décembre.
- CHAUDRON M. et de SINGLY F., Eds (1993) : *Identité, lecture, écriture*. Paris, B.P.I. Centre Georges Pompidou.
- CHISS J.L., DAVID J., REUTER Y., Eds (1995) : *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Nathan.
- CLARAC P. (1963) : *L'enseignement du français*, Paris, PUF.
- DOUBROVSKY S. et TODOROV T., Eds (1981) : *L'enseignement de la littérature*. Bruxelles-Paris-Gembloux, De Bœck-Duculot.
- DUBOIS J. (1978) : *L'institution de la littérature*. Bruxelles, Éditions Labor.

- FRIOT B. (1995) : « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », *Pratiques*, n° 88, *La littérature de jeunesse au collège*, décembre.
- GARBE C. (1993) : « Les femmes et la lecture », dans M. Chaudron et F. de Singly, Eds, 1993.
- HEYNDELS R., Ed (1980) : *Littérature, enseignement, société*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles (Tome 1 : *Lire le texte littéraire* ; Tome 2 : *La société de l'école au texte*).
- KUENTZ P. (1972) : « L'envers du texte », *Littérature*, n° 7, *Le discours de l'école sur les textes*, octobre.
- KUENTZ P. (1974) : « Le tête à texte », *Esprit*, n° 12, *Lecture I : L'espace du texte*, décembre.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, PUL.
- LEGROS G. (1995) : « Quelle place pour la didactique de la littérature ? », dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, Eds, *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris, Nathan.
- MANESSE D. et GRELLET I. (1994) : *La littérature du collège*, Paris, INRP-Nathan.
- MANSUY M., ed (1977) : *L'enseignement de la littérature. Crise et perspectives*. Paris, Nathan.
- MARCOIN F. (1992) : *A l'école de la littérature*. Paris, Les Éditions Ouvrières.
- MAREUIL A. (1971) : *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*. Paris, Flammarion.
- MARGHESCOU M. (1974) : *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités d'une science de la littérature*. La Haye-Paris, Mouton.
- MILOT L. et ROY F., Eds (1991) : *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Direction des Écoles (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP. Savoir Livre.
- PARKHUST FERGUSON P. (1991) : *La France, nation littéraire*. Bruxelles, Labor.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1990) : *Recherches en didactique des textes et documents. Belgique - France - Québec - Suisse - 1970 - 1984*. Paris, INRP.
- PENNAC D. (1992) : *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- PEYTARD J. (1990) : « Littérature et enseignement du français », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 36, 1993-2.
- POSLANIEC C. (1992) : *De la lecture à la littérature*. Paris, Éditions du Sorbier.
- REUTER Y. (1981a) : « Textes et institutions », *Pratiques*, n° 32, *La littérature et ses institutions*, décembre.
- REUTER Y. (1981b) : « Littérature et secondaire », *Littérature*, n° 44, *L'institution littéraire II*, décembre.
- REUTER Y. (1985) : *L'analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies. Bilan et perspectives*. Thèse d'État. Paris VIII.

- REUTER Y. (1986) : « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 50, *Les paralittératures*, juin.
- REUTER Y. (1990) : « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques*, n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre.
- REUTER Y. (1992a) : « Enseigner la littérature ? », *Recherches*, n° 16, *Apprendre la littérature ?*, Lille, 1er semestre.
- REUTER Y. (1992b) : « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature », *La Lettre de la D.F.L.M.*, Namur, n° 10.
- REUTER Y. (1994) : « Pourquoi enseigner la littérature ? », Colloque international *Les Représentations de la Littérature dans les institutions d'enseignement et les pratiques didactiques*, sous la direction de J.-M. Goulemot, P. Citti et M.-F. Chanfrault-Duchet, Tours (à paraître en 1996).
- ROBINE M. (1984) : *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris, La Documentation Française.
- ROPÉ F. (1990) : *Enseigner le Français. Didactique de la langue maternelle*. Paris, Éditions Universitaires.
- SCHMITT M.-P. (1990) : *Fictions de la lecture. De la formation des goûts littéraires dans l'enseignement secondaire*. Paris III. Thèse de Nouveau Régime.
- SCHMITT M.-P. (1994) : *L'enseignement littéraire au lycée (I)*. Paris, L'Harmattan.
- SCHÓN E. (1993) : « La "fabrication" du lecteur », dans M. Chaudron et F. de Singly, Eds.
- De SINGLY F. (1993) : « Le livre et la construction de l'identité », dans M. Chaudron et F. de Singly, Eds.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1983) : « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », *Pratiques*, n° 40, décembre.
- VECK B., Ed (1988) : *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*. Paris, INRP.
- VECK B., Ed (1990) : *Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris, INRP.
- VECK B., Ed (1992) : *Texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*. Paris, INRP.
- VECK B., Ed (1994) : *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*, Paris, INRP.