

Table des matières

Resumes_des_communications_des_differeents_symposiums.pdf	5
Faire entendre l'étranger/ l'étrangeté : lire Moby Dick au prisme de dispositifs didactiques éditoriaux et institutionnels, Carla Actis	27
Scolarisation des corpus littéraires autochtones au Québec : quelle présentation des œuvres et des auteurs dans les manuels scolaires?, Fednel Alexandre	29
Former à/pour enseigner toutes les littératures, Anissa Belhadjin	31
Les écrits des femmes dans les manuels italiens d'histoire littéraire : une autre littérature ?, Carola Borys	32
Une anthologie de haïkus : chantier de recherche, chantier d'écriture, Christine Boutevin	34
Lire de la littérature de jeunesse en classe : diversité des pratiques, contraste des finalités, Diane Boër	36
Qui a peur de la Littératube ? Poétique et didactique d'un corpus littéraire numérique, Nathalie Brillant Rannou [et al.]	38
Contes et poèmes pour enseigner la littérature : une étude sur les manuels scolaires brésiliens, Priscila Campanholo	40
Axe 1 – " Enseigner avec la science-fiction : quelques jalons pour une histoire récente de l'enseignement de la science-fiction en France (1970-2020) ", Philippe Clermont	42
Lecteur méfiant de science-fiction et développement de savoir-faire en lecture, Philippe Clermont	44
Choisir une œuvre, des textes pour une classe de seconde : un geste professionnel en tension ?, Marie-Hélène Cuin	46

L'enseignement des littératures en Roumanie : vers une dynamique d'ouverture ?, Mihaela Chapelan	48
Quand ce sont les élèves qui choisissent les textes : l'inversion didactique pour accéder à la perspective des élèves sur les textes scolaires, Claire Colard-Thomas	50
Quels corpus littéraires et quelles modalités de lecture pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?, Isabelle De Peretti	52
Programmer la lecture d'albums fictionnels au secondaire : de la réception pre- mière des enseignants à l'intégration dans une planification didactique, Séverine De Croix [et al.]	54
Les albums jeunesse fictionnels que les étudiant.e.s au BEPEP disent aimer utiliser auprès des élèves du primaire : Uniformité ou éclatement?, Rachel Deroy-Ringuette	56
Sur la pertinence de la narratologie transmédiée pour la lecture d'albums de littérature jeunesse au primaire, Claire Detcheverry [et al.]	58
Que peuvent les images dans le champ scolaire de la didactique de la lecture ?, Geneviève Di Rosa	60
Quelle place pour les littératures francophones dans les programmes scolaires de collège ?, Maude Dollet	62
Des littératures à la pratique littéraire : approches subjectives d'œuvres littéraires de la maternelle au lycée, Christine Dupin [et al.]	64
Effets d'un nouvel enseignement, la spécialité HLP, sur le corpus recommandé., Maïté Eugene	66
Enseigner la " littérature marocaine d'expression française " au lycée : pratiques déclarées d'enseignants de français, Anass El Gousairi	68
Littérature consentante, concertante ou déconcertante : quelle(s) littérature(s) contemporaine(s) entrent dans les classes du secondaire et pour quels enjeux?, Ju- dith Emery-Bruneau [et al.]	70
L'enseignement des littératures au Maroc, vers la patrimonialisation de la littéra- ture orale, Yassamine Fertahi	72
Choisir de lire, interpréter et dire en autonomie L'Enfant de sable de Tahar Ben Jelloun : effets légitimants de la conjugaison de pratiques de lecture interobjective et intersubjective., Marlène Fraterno	74
Intégrer la littérature numérique aux pratiques d'enseignement ordinaires en classe de littérature., Sonya Florey [et al.]	76

Lire toutes les littératures pour enseigner : l'étape essentielle de la confrontation au texte, Celine Foliot [et al.]	78
Enseigner le théâtre : s'affranchir des idées reçues, Corinne Frassetti Pecques . . .	80
Quelle(s) littérature(s) dans les manuels scolaires pour le lycée en France ? Le cas des œuvres du patrimoine et de leurs adaptations, Aldo Gennai [et al.]	82
Renaissances : pour un patrimoine littéraire du XVI ^e siècle au lycée (Marguerite de Navarre, Catherine Des Roches, Hélisenne de Crenne), Audrey Gilles	84
Le slam de poésie au lycée : une passerelle entre besoins d'expression de soi des adolescents et culture littéraire ?, Elodie Géas	86
La résistance aux littératures francophones. Quel corpus de textes pour l'enseignement du français ?, Zeina Hakim	88
De l'art périlleux de " libérer " les pratiques poétiques du côté des élèves comme des enseignantes en Cours Préparatoire., Catherine Huchet [et al.]	90
Vous prendrez bien un peu de poésie latine ?, Antje-Marianne Kolde [et al.] . . .	92
" Toutes les littératures ? " – La liberté pédagogique dans le choix des œuvres : une illusion ?, François Le Goff [et al.]	94
Quelles littératures, pour quels élèves ? Analyse comparée de corpus d'œuvres, lues ou non-lues, dans les trois voies du lycée français, Stéphanie Lemarchand . .	96
Culture de l'imaginaire et représentation queer : une approche positive de l'expression de genre dans la littérature pour adolescent·e·s, Emmanuelle Lescouët [et al.] . .	98
La place de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Algérie : étude des manuels du collège et du lycée, Leila Dounia Mimouni-Meslem	100
" Transposition littéraire d'une bande dessinée au genre du roman : écriture de l'incipit de L'étranger de Camus en classe de français ", Nikita Marique	102
Prescriptions, libre choix et émotions : quel est le rôle de l'enseignant·e lecteur·ice dans la diversité des corpus littéraires enseignés ?, Anne-Claire Marpeau	104
Médiations artistiques, médiations scolaires : enseigner la poésie par l'expérience sensible au secondaire, Valérie Michelet [et al.]	106
La formation des enseignants congolais au prisme des littératures : diversité, unité et actualisation, Samarange Romel Nzikou Mouelet [et al.]	108

Les manuels scolaires de FL1 en Fédération Wallonie-Bruxelles : des outils suffisants pour "enseigner toutes les littératures" ? Quelle diversité des textes littéraires dans les manuels scolaires de FL1 à la fin du primaire et au début du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?, Pierre Outers [et al.]	110
Lectures, émotions et masculinités : lire la littérature de jeunesse au lycée professionnel, Alizon Pergher	112
L'idée de littérature/s interrogée par l'écriture créative, Amarie Petitjean	114
Enseigner la littérature jeunesse sur le genre, est-ce enseigner une autre littérature ?, Laetitia Perret	116
Les littératures et l'approche actionnelle sont-elles solubles dans les manuels de FLE ?, Estelle Riquois	118
Les représentations de la diversité culturelle dans les manuels scolaires de l'école, du collège et du lycée (2016- 2024) : de la francophonie aux francophonies décoloniales ?, Anne Schneider	120
Rendre proche le lointain?, Marion Sauvare	122
Les lectures de toutes les littératures, Bénédicte Shawky-Milcent	124
Qui a peur du Grand Méchant Loup ? Des enseignants face aux albums qui dérangent, Kathy Similowski [et al.]	126
" Pourquoi je fuis la poésie... " : analyses des représentations et pratiques du genre poétique dans l'apprentissage de la lecture littéraire, enjeux de la formation des enseignants, Severine Tailhandier	128
Le Choix Goncourt du Brésil : une voie ouverte à la littérature de langue française contemporaine, Daniel Teixeira Da Costa Araújo	130
La littérature russe de la maternelle au collège : une ouverture pour enseigner " les " littératures ?, Virginie Tellier	131
La littérature documentaire comme matière créative au lycée, Raus Tonia	133
Enseigner les poèmes dans le pluriel des langues : la lecture traduisante de poèmes en classe de français, Blanche Turck	135
La science-fiction comme outil d'enseignement du politique, Gaspard Turin	137
La diversité, entre enseignabilité et éducativité, Yann Vuillet	139

La diversité à l'épreuve du concept de réputation littéraire, Bruno Védrines . . .	141
Le FLES comme "ouvroir de didactique potentielle" : déplacement et émergence de corpus littéraires en contexte plurilingue, Donatienne Woerly [et al.]	143
Pluralité des corpus littéraires et choix de la trace écrite : histoire d'une négo- ciation et de ses incidences dans le cadre d'une recherche collaborative à l'école élémentaire., Sandrine Bazile	146

Liste des auteurs	147
--------------------------	------------

Résumés des communications des différents symposiums

Des littératures à la pratique littéraire : approches subjectives d'œuvres littéraires de la maternelle au lycée	7
Chemin faisant en classe de seconde : de La Littérature aux littératures appropriées.....	7
Subjectivité d'élèves de petite section de maternelle et appropriation de modes d'agir-parler- penser propres à une communauté discursive de lecteurs d'albums fictionnels	8
Écrire des poèmes au CP-CE1, expériences d'écriture, pratique de la littérature	10
Former à/pour enseigner toutes les littératures	12
Lire la littérature, une « forme particulière de lecture » ?	12
Former à la lecture de toutes les littératures : des questions de métier (axe 2)	13
Lire des albums : quels dispositifs didactiques se dessinent en formation ?	14
Le FLES comme “ouvroir de didactique potentielle” : déplacement et émergence de corpus littéraires en contexte plurilingue	16
Qu'est-ce que l'hétérogénéité du public fait aux éditions scolaires des œuvres littéraires ?	16
Dimensions éthiques dans le choix des œuvres littéraires en classe de langue	17
Une approche relationnelle des autofictions langagières pour l'enseignement / apprentissage du FLE	18
Les affordances médiatiques de la bande dessinée pour l'étude du plurilinguisme	19
Des images qui parlent toutes les langues : littératures jeunesse bi/plurilingues et approches plurielles.....	20
Qui a peur de la LittéraTube ? Poétique et didactique d'un corpus littéraire numérique ..	22
Vers une définition située de la LittéraTube	22
Contraintes de la conservation et rôle de l'enseignement dans la patrimonialisation de la LittéraTube	22
LittéraTube : objet sensible, espace multimodal, communauté de création et de transmission	24
Un exemple de formation par la recherche : analyse d'une expérience d'enseignement d'un corpus de LittéraTube par des professeurs de Lettres en formation initiale.....	24

Des littératures à la pratique littéraire : approches subjectives d'œuvres littéraires de la maternelle au lycée

Chemin faisant en classe de seconde : de La Littérature aux littératures appropriées

Christine Dupin

Docteure en littérature

Lycée Jauféré Rudel, Blaye, 33

L'enseignement littéraire au lycée est généralement centré sur La Littérature, considérée comme une « réalité autonome et close sur elle-même » (Schaeffer, 2011, p. 12) et dont l'objectif est de transmettre une culture commune. Les compétences acquises au fil de cet apprentissage sont évaluées via les exercices écrits codifiés, comme le commentaire et la dissertation, que l'on trouve notamment aux épreuves anticipées de français du baccalauréat. Or, on observe fréquemment un certain désintérêt voire un désengagement des élèves par rapport à la littérature. Cette situation tient, à mon sens, au fait que l'on se cantonne aux connaissances littéraires à acquérir sans jamais créer les conditions qui amèneraient les élèves à faire directement l'expérience de la littérature. Activer l'art d'écrire « comme mode particulier d'accès au réel » (ibid., p. 25) permet, à l'inverse, la prise en compte du « paradigme du sujet lecteur-scripteur » (Massol, 2017, p. 23) dans la classe et ouvre sur un renouvellement des conceptions et des pratiques enseignantes. Ainsi, proposer aux lycéens et lycéennes une pratique de l'écriture créative les amène à passer de La Littérature, unique et institutionnelle, à une littérature personnelle et intime, dont l'addition dans la classe forme un ensemble de littératures, diverses et appropriées, témoignant de la « manière d'être » (Macé, 2011) de chaque lecteur et lectrice.

Dans cet objectif, j'ai adapté les techniques d'atelier d'écriture au contexte de la classe et j'ai proposé à des élèves de seconde d'un lycée de la périphérie bordelaise, une progression au fil de laquelle les séquences pédagogiques ont été construites à partir de propositions d'écriture créative. Chaque consigne est conçue comme une possibilité offerte aux élèves de comprendre « de l'intérieur » ce qui fait la littérature et d'élaborer les compétences nécessaires pour se construire en tant que sujets par le fait même de lire et d'écrire dans la classe. L'année scolaire s'est achevée sur des séances durant lesquelles les élèves ont rempli des questionnaires-bilans suivis, pour certaines qui en ont accepté le principe, d'entretiens semi-directifs. Les questions sont alors multiples : en quoi les dispositifs associant écriture créative et écriture métatextuelle favorisent-ils la présence de sujets à la fois lisant et écrivant au sein de la classe ? Quelles sont les capacités de réflexivité développées par les élèves au cours d'une année scolaire marquées par les activités d'écriture diverses et fréquentes ? Quelles définitions personnelles de leurs littératures intimes parviennent-ils à formuler en fin d'année ?

En effet, si l'on se réfère aux travaux de R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup, un sujet, « c'est celui qui [...] assume de se questionner » (Delamotte et al., 2000, p. 132), et un élève pratiquant la littérature dans la classe par la lecture et l'écriture deviendrait sujet dès lors qu'il accepte de se questionner sur son rapport à la littérature. En 2006, M.-M. Bertucci rappelle, quant à elle, qu'un sujet est défini, entre autres, par sa capacité à exercer sa réflexivité : lui donner la parole lui permettrait donc de stabiliser ses compétences et son rapport à la littérature.

Ainsi, pour tenter de saisir quels sujets lecteurs et scripteurs se sont construits dans la classe et quelles conceptions de la littérature sont à l'œuvre après une année durant laquelle l'écriture, notamment créative, a été centrale, je m'appuie sur l'analyse de réponses aux questionnaires- bilans ainsi que sur les entretiens qui ont été menés. Je mets en regard les réponses obtenues et les productions écrites, brouillons et devoirs achevés, de l'année de façon à donner une image plus complète de ces sujets qui se sont construits en lisant et en écrivant.

Bibliographie

- Bertucci, Marie-Madeleine (2007), « La notion de sujet », *Le Français aujourd'hui* 157, p. 11-18.
- Delamotte, Régine, Fabienne Gippet, Anne Jorro, et Marie-Claude Penloup (2000), *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Macé, Marielle (2011), *Façons de lire, manières d'être*, Paris : Gallimard.
- Massol, Jean-François, et Nathalie Rannou (dir.) (2017), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université : variété des dispositifs, diversité des élèves*, Grenoble : UGA éditions.
- Schaeffer, Jean-Marie (2011). *Petite écologie des études littéraires - Pourquoi et comment étudier la littérature ?* Vincennes : Thierry Marchaisse.

Subjectivité d'élèves de petite section de maternelle et appropriation de modes d'agir-parler- penser propres à une communauté discursive de lecteurs d'albums fictionnels

Camille Lassère-Totchilkine

Docteure en sciences du langage

Lab-E3D

Dans une étude consacrée à l'autobiographie du sujet lecteur, de Croix et Dufays (2004) montrent que la vie de lecteur démarre dès l'époque où des histoires lui sont racontées ou lues. Nous proposons d'interroger des modalités d'accompagnement des élèves lors de la première année de maternelle, mises en œuvre dans une perspective d'appropriation par ceux-ci, des caractéristiques de cet objet d'enseignement qu'est l'album fictionnel. Nous nous demanderons plus spécifiquement en quoi la prise en compte de la subjectivité peut favoriser, chez des élèves de petite section de maternelle, l'appropriation de modes d'agir-parler-penser propres à une communauté de lecteurs d'albums fictionnels.

L'équipe de Terwagne, Lafontaine et Vanhulle, fonde ses propositions d'acquisition de compétences de lecteurs de texte sur le principe d'interactions entre pairs sous la conduite de l'enseignant·e pour « enrichir le dialogue intérieur que chaque lecteur particulier entretient avec un texte » (1999 : 31).

Un article de Boiron (2008) apporte des éléments plus spécifiques sur l'expérience littéraire en maternelle et le processus de « transformation de la réception, de la compréhension, de l'activité interprétative de l'enfant et de l'élève » (p. 278). C'est l'interaction de trois paramètres qui « assure l'élaboration et le développement d'un rapport intellectualisé aux œuvres littéraires » (p.281), « dans un mouvement à la fois intime et collectif » (p.282) : un lieu unique d'élaboration de pratiques (un «

contexte de réception » pour une communauté de lecteurs), l'expertise du maître (lecture oralisée, commentaires, reformulations, questions) et des usages spécifiques du langage (dans une perspective de « compréhension dialoguée »).

Ces usages spécifiques du langage se développent à travers une « coopération langagière » (Jaubert, Rebière, Boiron, 2018 : §58) qui engage des apprentissages sociaux et cognitifs chez les élèves. Ces chercheurs montrent, à partir de l'analyse qualitative d'énoncés d'élèves de moyenne section, qu'en aménageant pour les élèves, les modalités didactiques d'« une parole à la fois personnelle et sociale » (§60), la classe œuvre à la construction collective de significations du texte raconté, à la construction de la compréhension, à la reconstitution du récit et ce faisant, à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Dans un corpus recueilli dans deux classes de PS, entre 2015 et 2017 dans le cadre de notre thèse, nous chercherons à repérer et analyser les énoncés témoignant de l'expression de la subjectivité des élèves lors de lectures d'albums. Chaque classe est constituée de quatre groupes de langage de niveaux différents et le dispositif proposé alterne la lecture en groupes de 6/7 élèves et la lecture en groupe classe entier. L'analyse qualitative proposée concernera les énoncés d'élèves de deux groupes de langage distincts, à propos de trois albums respectivement lus et discutés en novembre, mars et juin de leur année scolaire.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur une catégorisation proposée par Terwagne et Vanesse (2008) qui, s'intéressant aux pratiques langagières traduisant un mouvement d'échange entre livre et lecteur, distinguent cinq niveaux de transactions littéraires (ou « compétences transactionnelles ») pour les élèves de maternelle, âgés de 3 à 6 ans : les transactions textuelles et iconiques, les transactions intertextuelles, les transactions personnelles, les transactions critiques, et les transactions expressives et créatives.

Nous proposons d'étudier les interventions langagières verbales (ILV), et les interventions paraverbales et gestuelles (ILP) relevant, selon nous, plus spécifiquement de la subjectivité du lecteur :

- des transactions personnelles manifestant l'expression d'un lien entre le contenu de l'album et l'expérience personnelle du lecteur ;
- des transactions critiques procédant d'une certaine mise à distance de ce que propose l'auteur ; elles peuvent prendre la forme d'opinion ou de réflexions exprimant un point de vue ;
- des transactions expressives et créatives consistant en des reprises d'éléments de l'album que le lecteur enrichit de nouvelles propositions ; elles peuvent prendre la forme de représentation (initiatives de mise en scène du récit) ou de projections.

En nous appuyant sur la catégorisation proposée, nous chercherons à montrer dans quelle mesure ces énoncés d'élèves relevant spécifiquement de l'activité subjective du lecteur participent, dans le dispositif proposé, à l'appropriation de modes d'agir-parler-penser d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

Bibliographie :

- BOIRON V. (2008). « Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ces modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? », *Modernités*. 28. 277-289.
- De CROIX S., DUFAYS J-L. (2004). « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. » in Rouxel A., Langlade G. (dir.), *Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR. p. 153-155.

- JAUBERT M., REBIERE M., BOIRON V. (2018). « Apprendre à parler et construire des mondes ». Pratiques. Linguistique, littérature, didactique. 177-178.
- TERWAGNE S., LAFONTAINE A., VANHULLE S. (1999). « Lectures interactives d'Amos et Boris. Pour un apprentissage par étayage de l'interprétation d'œuvres littéraires. » *Enjeux*. 46. 27-46.
- TERWAGNE S. VANESSE M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Écrire des poèmes au CP-CE1, expériences d'écriture, pratique de la littérature

Laurence SCHNEIDER BERTONNIER

UMR 5316, Litt&Arts, Université Grenoble-Alpes

Mettre l'écriture au centre de l'enseignement de la poésie dans le premier degré me semble une voie à privilégier pour nourrir les pratiques qui lui sont attachées. Apprendre en faisant appartient à la culture du premier degré et l'écriture est identifiée en tant que pratique heuristique pour approcher la littérature (Touveron, 2002). La thèse que j'ai écrite (2022) a montré l'intérêt de l'écriture subjective à partir de poèmes d'auteurs. Après avoir longuement étudié des poèmes d'élèves de CE2, CM1 et CM2, j'étais curieuse de savoir comment des élèves plus jeunes feraient face à une consigne d'écriture dans le prolongement de la lecture de poèmes d'auteurs. Comment inviter des élèves de cycle 2 de l'école élémentaire à écrire des poèmes dans le prolongement d'un album-poème (Boutevin, 2014) et quels bénéfices ces élèves tirent-ils des activités imaginées ?

À partir de la définition d'un poème « acte de langage artistique », dans le cadre didactique du sujet lecteur, comment les activités proposées dans le dispositif tel qu'il a été mis en œuvre, sollicitent-elles, ou pas, l'activité de chacun des élèves ? Les textes écrits par les jeunes élèves nous renseignent-ils sur l'activité « écrire » de chacun d'entre eux à partir de la consigne ? Pour le dire autrement, comment le dispositif fait-il émerger des sujets lisant-écrivain (Dupin, 2022) capables de faire venir au jour une écriture singulière, la leur, le temps d'un poème ? Mes travaux interrogent la créativité du lecteur, dans la continuité des recherches d'A. Rouxel (2017), en étudiant les écrits subjectifs d'élèves de l'école élémentaire, dans le champ théorique des écritures de la réception (Le Goff, 2017).

Sur le plan méthodologique, une étude attentive des poèmes des jeunes élèves cherchera à répondre à un certain nombre de questions portant sur les processus de création mobilisés par chacun d'entre eux. Ainsi, trouve-t-on dans le poème de l'élève des traces d'appropriation des poèmes lus à voix haute juste avant l'activité d'écriture ? Peut-on identifier dans ces poèmes des indices d'un lire-écrire en régime poésie (Rannou, 2010) ? Selon quelles modalités s'expriment les formes de créativité des élèves de CP et CE1 ? Écriture personnelle versus communauté de la classe, que peut-on dire à ce propos ?

Le dispositif, mis en œuvre à partir de l'album-poème *Il y a*, écrit par J. -C. Pirotte, illustré par D. Cros et publié aux éditions *møtus* en 2014, a donné l'occasion à chaque élève d'une classe de CP-CE1 d'écrire un poème personnel. Revenir sur les modalités de ce dispositif après avoir étudié attentivement les poèmes des élèves pourrait alors donner des indices sur l'intérêt de ce travail, les activités attachées

au dispositif et l'activité de l'élève dont témoigne son poème. Une analyse réflexive et rétrospective des actions menées dans la classe à partir, notamment, de cet album-poème reviendra donc au plus près des modalités enseignantes pour savoir comment elles ont, ou pas, favorisé la créativité des élèves.

Remettre l'écriture au centre de l'enseignement de la poésie dans le premier degré nous semble une voie intéressante pour nourrir et renouveler des pratiques scolaires en déclin alors même que les jeunes élèves de nos écoles montrent qu'ils sont capables de faire l'expérience du langage, l'expérience de la littérature à partir de poèmes.

Bibliographie

- BOUDEVIN, C., (2014). *Le livre de poème(s) illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*. Thèse de doctorat sous la direction de J. F. Massol, Université Stendhal Grenoble 3. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01379499/document>
- BRILLANT RANNOU, N. (2010). *Le lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse de doctorat sous la direction d'A. Rouxel, Université Rennes 2. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01200484/>
- CAUMIÈRES-DUPIN, C. (2022). *Pratiques d'écriture créative au lycée*. Thèse de doctorat sous la direction de Violaine Houdart-Merot, Cergy-Paris Université. En ligne : <https://theses.fr/2022CYUN1104>
- LE GOFF, F. et FOURTANIER M.-J. (dir.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur : P. U. de Namur.
- ROUXEL, A. (2017). « Entre hommage et allégeance, écrire - et s'écrire - avec les mots du poète », in J.-F. Massol (dir.), *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université Variété des dispositifs, diversité des élèves* (p. 31-45). Grenoble : UGA Éditions.

Lire la littérature, une « forme particulière de lecture » ?

Anissa Belhadjin

CY Cergy Paris Université

La formule choc de Ricardou, « l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature » (cité par Daunay, 2007), nous amène à considérer la nature particulière de cet enseignement qui est peut-être surtout, aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, la *lecture* de la littérature (cf Daunay, David, Petitjean...). En effet, sans même prendre en compte les difficultés de circonscrire un objet *littérature* possiblement décliné au pluriel, il reste la question de ses usages en classe : enseigne-t-on les littératures ou à partir des littératures ? En décalant un peu la question du colloque, je propose alors une réflexion, non pas sur *l'enseignement* de toutes les littératures, mais sur *la formation à leur enseignement*, question cruciale pour les formateurs d'enseignants. Dans une recherche en cours, nous postulons qu'il est important que les élèves apprennent à lire le littéraire, en lien avec la remarque de Schneuwly pour qui « le travail sur la littérature constitue entre autre l'apprentissage d'une forme particulière de lecture qu'il s'agit de repérer parmi d'autres formes de lecture que l'élève doit s'approprier » (Schneuwly, cité par Tauveron, p. 13). Lire et comprendre le littéraire est la démarche de cette appropriation.

Dans ce cadre, pour enseigner la littérature, et toutes les littératures, il faudrait donc tout d'abord être formé à cet objectif, en tant qu'« apprentissage d'une forme particulière de lecture ». De quelle forme parle-t-on ? Et de quelles particularités ?

Au centre de notre recherche figure un outil, questionnaire de lecture à double fonction : utile à la préparation de fiches de séances, il est également un outil de formation de formateurs. Pour élaborer cet outil, nous avons travaillé sur le récit littéraire fictionnel, hégémonique à l'école, aussi bien dans le premier degré (albums, contes, nouvelles...) que dans le second degré. Les retours des enseignants et formateurs sur cet outil, accessibles grâce à une recherche IFé, mettent en avant l'intérêt, pour enseigner, de dégager des invariants qui seront soulignés lors de la lecture.

Je propose donc dans cette communication de présenter les particularités du corpus étudié, ressortissant au récit littéraire fictionnel, pour ensuite mettre l'accent sur ce que l'enseignant gagne, en termes didactiques, quand il met l'accent sur cette forme de lecture particulière, celle du texte littéraire.

Bibliographie

David, J (2017). « Enseigner la littérature: une approche par les justifications (XIXe-XXIe siècles) », *Transpositio*, 1 . En ligne : <https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-litterature-une-approche-par-les-justifications-xixe-xxie-siecles>

- Daunay, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, n°159.
- Petitjean, A. (2022) « Alain Viala : Littérature et enseignement ». *Pratiques*, 195-196. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.12481>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, p. 9-38.

Former à la lecture de toutes les littératures : des questions de métier (axe 2)

Marie-France Bishop

CY Cergy Paris Université

Les injonctions ministérielles insistent sur l'éducation à la littérature dès l'école primaire, en France. L'un des objectifs du cycle 3, dans le domaine de la lecture est de « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020, p.15). Face à cette injonction, les enseignants de l'école élémentaire qui ne sont pas spécialistes de littérature sont démunis. Ils sont confrontés à un double problème qu'ils peinent à résoudre, dont le premier volet est celui de la compréhension des textes littéraires et de leurs spécificités (Giasson 1990, Tauveron 1999), ce qui constitue l'un des attendus des programmes. L'autre aspect du problème concerne la diversité des corpus. En effet, parmi les compétences à développer, la connaissance et l'identification des principaux genres littéraires est préconisée, puisqu'il faut « Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures », (BOEN n°31, 2020 p.15). Mais la manière de les rendre accessibles n'est nulle part présentée.

Si ces deux difficultés sont au cœur des préoccupations des enseignants dans le domaine de la lecture des textes littéraires, elles sont centrales pour les formateurs qui ont comme obligation de former et d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ces programmes. En formation, l'une des questions soulevées est celle de la diversité des littératures à faire lire et comprendre aux élèves. L'autre est celle de la lecture préparatoire des enseignants (Louichon & al. 2020). L'objet de cette présentation sera de déterminer en quoi la nécessité pour les formateurs de former à enseigner toutes les littératures constitue un problème de métier et quels en sont les différents aspects. Par ailleurs, dans le cadre d'une recherche en cours, la question sera de savoir en quoi un outil didactique proposé en formation (Bishop, Belhadjin, à paraître) peut ou non constituer une aide pour aborder cette difficulté et accompagner les enseignants à faire lire et comprendre une diversité de littératures à leurs élèves ? Mais aussi à anticiper la lecture de leurs élèves.

La communication prend appui sur plusieurs questionnaires proposés à des formateurs lors de différents temps de regroupement ainsi que sur des verbatims de moments de formation. Ce corpus permettra de déterminer :

1/ à quels problèmes sont confrontés les formateurs, quelles sont les principales difficultés qu'ils rencontrent dans ce domaine ?

2/ en quoi un outil didactique peut être une aide à la formation, mais aussi un support pour changer de conception sur la diversité des textes de littérature à lire dans les classes de l'élémentaire.

Bibliographie

Bishop, M.F., Belhadjin, A. (à paraître). Concevoir un outil didactique pour lire l'implicite à destination des enseignants. Dans M. Bouchekourte, N. Denizot, S. Petrucci (dir.), *Les outils didactiques en questions*, PUN.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck.

Louichon, B. Bazile & S. Soule, Y. (2020). La lecture littéraire professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs. *Transpositio*, 2.

MEN, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, BOEN n°31 du 30 juillet 2020, Annexe 2.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19. p. 9-38.

Lire des albums : quels dispositifs didactiques se dessinent en formation ?

Sonia Castagnet-Caignec

CY Cergy Paris Université

À partir d'une recherche en cours sur la lecture des textes littéraires en lien avec l'Ifé (Bishop, Belhadjin), il s'agira d'analyser comment les enseignants s'emparent des albums, lorsqu'ils sont confrontés en formation à un outil qui les questionne sur le ou les sens de l'oeuvre. D'une part, l'album constitue une des formes des littératures qui intéressent le colloque, puisqu'il a été souvent utilisé en classe comme un support à des activités interdisciplinaires autour d'une pédagogie du thème (cycle 1) : il joue alors le rôle d'outil pédagogique et non celui d'objet à étudier, le privant de son statut d'oeuvre à comprendre et à interpréter et donc d'objet à enseigner pour lui-même. Pourtant, la lecture de l'album induit une réception propre à la spécificité du rapport texte-image (Van der Linden, 2007). L'album engage ainsi le même degré d'investissement de l'élève dans la lecture que tout autre texte littéraire, en se fondant sur des procédures de haut niveau notamment pour lever les implicites (Dispy, 2011), inhérents au discours littéraire.

D'autre part, la question de la formation à l'enseignement de ces ouvrages est cruciale pour conduire à une lecture outillée des enseignants afin de ne pas instrumentaliser l'album, mais bien de lui octroyer pleinement son statut littéraire, avec la complexité que cela implique. L'usage des albums en classe est maintenant bien documenté (entre autres, Leclaire-Halté et Spécogna, 2015 ; Turgeon, Tremblay et De Croix, 2019), mais la lecture préparatoire à l'élaboration du dispositif didactique demeure un temps relativement invisible ou laissé à la discrétion de l'enseignant. En effet, depuis 2002, date d'une certaine légitimation de la littérature de jeunesse à l'école par son entrée dans les textes officiels, la formation à la littérature de jeunesse, et par là à la lecture de l'album, ne cesse de se reconfigurer entre la formation continue et la formation initiale, elle-même maintes fois réformée depuis 2008.

Dans le cadre de l'utilisation d'un outil didactique en formation (Bishop, Belhadjin, à paraître), on étudiera la manière dont les enseignants élaborent à la fois leur lecture personnelle et leur séquence d'enseignement, notamment en ajoutant d'autres méthodes d'investigation des ouvrages qu'ils mobilisent par ailleurs (visibiléo, narramus par exemple). La communication s'appuiera sur un corpus de dispositifs d'enseignement-apprentissage élaborés par des enseignants, expérimentés ou novices, recueillis au cours de formations dans diverses académies, à partir des albums suivants : *Supercagoule* d'Antonin Louchard pour le cycle 1, *Une soupe au caillou* d'Anaïs Vaugelade et *Mon jour de chance* de Keiko Kasza pour les cycles 2 et 3. La comparaison des exploitations envisagées en classe pour un même album interroge l'appropriation de l'outil proposé en formation et les interactions entre le déjà-là des enseignants et les objectifs de la formation dispensée. On observera notamment les déplacements des enseignants dans leur lecture professionnelle des albums grâce aux modalités déployées en formation autour de l'outil expérimenté.

Bibliographie

Bishop, M-F, Belhadjin, A. recherche LIRE en cours

Bishop, M.F., Belhadjin, A. (à paraître). Concevoir un outil didactique pour lire l'implicite à destination des enseignants. Dans M. Bouchekourte, N. Denizot, S. Petrucci (dir.), *Les outils didactiques en questions*, PUN.

Dispy, M. (2011). *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Leclaire-Halté, A., Specogna, A. (dir.) (2015). Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes : approches plurielles. *Recherches en éducation*, 22. En ligne :

<https://doi.org/10.4000/ree.696>

Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Turgeon, É., Tremblay, O. et De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ?. *Repères*, 59. En ligne :

<https://doi.org/10.4000/reperes.1946>

Le FLES comme “ouvroir de didactique potentielle” : déplacement et émergence de corpus littéraires en contexte plurilingue

Qu'est-ce que l'hétérogénéité du public fait aux éditions scolaires des œuvres littéraires ?

Chiara Bemporad, HEP Vaud, ELL2
Cyrille François, Université de Lausanne, ELL2

La présente contribution se propose d'effectuer une analyse comparative d'un corpus d'œuvres littéraires canonisées, publiées dans différentes collections scolaires pour le français langue première et le français langue étrangère. Cette étude s'intègre dans un projet de recherche (Bemporad-François 2017-) qui vise entre autres à analyser les choix éditoriaux des collections FLE de textes adaptés pour un public FLE. Dans de précédentes publications, nous avons défini ces textes comme des « textes médiateurs » (par exemple Bemporad & François 2019 et 2020, à la suite de Jeanneret 2014). Notre but était d'une part d'effectuer une analyse linguistique pour déterminer les caractéristiques des adaptations des textes, et d'autre part d'identifier les éléments essentiels des appareils didactiques, notamment des paratextes. La présente communication vise à comparer nos résultats avec un corpus en français langue première, afin d'analyser :

1. si des différences existent, comme le laissent penser nos premières comparaisons. Le cas échéant, de quelle nature (linguistique, didactique, culturelle) sont-elles ?
2. si l'hétérogénéité linguistique et culturelle du public est prise en compte. Le cas échéant, de quelle manière ? Est-elle considérée comme un atout ou comme une limite ? Pouvons-nous repérer des caractéristiques propres à un public FLE, par exemple ?
3. si les approches plus actuelles sur la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur 2005) et le sujet lecteur (Rouxel et Langlade 2004), développées surtout en contexte de langue première, sont prises en compte par les choix didactiques. Par ailleurs, les théories actuelles sur le sujet plurilingue (Kramsch 2009) et l'adoption d'une perspective actionnelle (Puren 2006), développées en contexte de langue étrangère et seconde, sont-elles prises en compte ? Est-ce que les théories littéraires développées pour la L1 sont également prises en compte dans les collections de FLE ?

Nous faisons l'hypothèse que les approches actuelles en L1 sont souvent exploitées/utilisées/reprises dans les appareils didactiques pour la L1, mais peu dans ceux pour la L2.. De la même manière, les approches développées en contexte L2 n'ont pas (ou peu) d'écho en contexte de L1. Par ailleurs, il nous semble que si le paradigme actionnel a été adopté pour certains choix didactiques en L2, le paradigme plurilingue rencontre quant à lui encore des difficultés à être mis en œuvre.

RÉFÉRENCES

- Bemporad, C. et C. François (2019). « D'un texte à l'autre : la lecture littéraire avec des textes médiateurs ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 65, p. 122-137.
- Bemporad, C. et C. François (2020). « Appréhender l'altérité avec des textes médiateurs. Sur la lecture littéraire en FLE ». In : A. Schneider, M. Jeannin (éds.), *Littérature de l'altérité, altérités de la littérature : moi, nous, les autres, le monde*. Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 375-391.
- Dufays, J.-L., et al. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Jeanneret, T., (2014). « Simplification des textes littéraires. Quels apports pour une didactique de la littérature en français ? ». *Études en linguistique française*, 21, p. 181-196.

- Kramersch, C. (2011). *The multilingual subject : what foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, Oxford Univ. Press.
- Puren, C. (2006). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Les langues modernes en ligne* dans <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>
- Rouxel, A. & G. Langlade, Eds. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR.

Dimensions éthiques dans le choix des œuvres littéraires en classe de langue

Nathalie Borgé, Université Sorbonne Nouvelle, Diltec

Au moment où dans certains pays anglo-saxons les enseignants de littérature sont amenés à indiquer des trigger warnings à leurs apprenants pour certaines œuvres littéraires à la fois pour des raisons de prise en compte des sensibilités individuelles et pour des motifs idéologiques et/ou sont obligés d'introduire des œuvres réécrites et passées au crible par des sensitive readers, (Merlin-Kajman, 2021), on peut s'interroger sur les questions éthiques qui prévalent dans le choix pédagogique de textes littéraires dits classiques, en France, a fortiori dans des dispositifs plurilingues et pluriculturels d'apprentissage du français langue étrangère, dans lesquels les jugements de valeur esthétiques et éthiques varient selon les cultures d'appartenances. Si l'on peut déplorer certaines résistances d'apprenants de nature politique, morale et individuelle face à quelques œuvres classiques, pouvant d'ailleurs amener les enseignants jusqu'à à s'auto-censurer, l'émergence de ces postures axiologiques dans l'hexagone nous conduit à interroger nos pratiques et à envisager de nouvelles façons d'envisager le texte littéraire. Notre communication s'inscrivant dans une démarche auto-ethnographique vise à montrer que la transformation des horizons de réception engendrée par ce phénomène a affecté notre médiation des textes classiques qu'il ne s'agit nullement de censurer, mais d'éclairer autrement. Nous avons pu observer un double mouvement consistant en une adaptation pédagogique et en un déplacement culturel de la part aussi bien des apprenants que de l'enseignante. Nous donnerons plusieurs exemples empruntés à des dispositifs universitaires d'enseignement plurilingues et pluriculturels pour mettre en relief ces nouveaux enjeux épistémologiques, tout en montrant que la diversité et la mobilité cognitive, émotionnelle, culturelle de nos publics d'apprenants de français langue étrangère, au lieu d'ajouter une difficulté à celle de la prise en compte du niveau de langue, représentent un atout manifeste pour l'introduction des œuvres littéraires classiques.

RÉFÉRENCES

- Marx, W. (2015). *La haine de la littérature*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Merlin-Kajman, H. (2021). « La littérature n'est plus au-delà de la morale : le défi de la transition ». *Histoire de la Recherche contemporaine*, Tome X, n°1.
- Tortonesi, P. (2023). *La faute au roman. Littérature et morale*. Paris, Vrin.

Une approche relationnelle des autofictions langagières pour l'enseignement / apprentissage du FLE

Anne Godard, Université Sorbonne Nouvelle, Diltec
Donatienne Woerly, Université Sorbonne Nouvelle, Diltec

Nous nous demanderons dans cette communication en quoi l'émergence et la valorisation des corpus d'œuvres plurilingues ou translingues en FLE répondent à des publics aux parcours langagiers complexes pour lesquels le rapport à la littérature est à construire. Nous définirons les approches didactiques relationnelles qui découlent de ce contexte.

Dans le contexte français, où la valorisation de la langue littéraire et la conception universaliste du français (Launey, 2023) a longtemps minoré l'expérience plurilingue des écrivains, un nombre croissant d'écrits de soi, narratifs et réflexifs, s'attache explicitement à explorer le rapport aux langues de leurs auteurs et de leurs autrices dont le français n'est qu'une des langues de leur répertoire, généralement acquise à l'occasion d'une migration. Ce corpus a été mis en valeur à partir des études francophones et postcoloniales jusqu'aux études consacrées à l'écriture translingue (Ausoni, 2018), et aux formes hétérolingues (Grutman, 2019) des textes.

Ce corpus a connu en FLE un développement qui tient à la prise en compte de nouveaux publics, formés d'apprenants en situation de migration et non pas de mobilité temporaire ou d'apprentissage du français à l'étranger. Pour s'adapter à ces apprenants, aux parcours pluriculturels et plurilingues de plus en plus fréquents et pour lesquels la littérature ne va de soi, les pratiques de didactique de la littérature ont évolué concomitamment au corpus vers des approches relationnelles et sensibles s'appuyant sur une conception relationnelle de la didactique des langues (Castellotti, 2017), de l'apprentissage (Aden, 2017), mettant au premier plan les dimensions expérientielles et subjectives dans la lecture (Cambron et Langlade, 2015) et une appropriation créative par l'écriture (Aboab et al., 2022).

Nous nous arrêterons sur quelques exemples de l'abord pédagogique que l'on peut proposer de ces textes à dimension autobiographiques et fictionnelles, que nous proposons d'appeler des autofictions langagières. Celles-ci associent une construction narrative de type romanesque avec une perspective réflexive sur le parcours de leurs auteurs et autrices, des premiers contacts avec le français en passant par leur immersion dans la culture française, notamment par l'école, jusqu'à la prise de conscience rétrospective de leurs appartenances multiples. En nous appuyant sur des productions d'apprenants de FLE en contexte universitaire, nous envisagerons le plurilinguisme sous trois dimensions : l'expérience langagière et l'identité pluriculturelle, qui relèvent de la dimension personnelle ; la conscience linguistique et la comparaison des langues, qui relèvent de la dimension linguistique ; la poétique et l'imaginaire hétérolingues, qui relèvent de la dimension textuelle (Godard, 2023).

RÉFÉRENCES

- Aboab, D., Allaneau-Rajaud, V., Godard, A., & Woerly, D. (2022). Plurilinguisme et littérature : ateliers de lecture/écriture pour le FLE à l'université. Dans Ulma, Puzet, & Prouteau (dir.). *Écritures créatives : représentations contemporaines et enjeux professionnels* (p. 177-192). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Aden J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14(1).
- Ausoni, A. (2018). *Mémoires d'outre-langues. L'écriture translingue de soi*. Genève : Slatkine Érudition.

- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Cambron, M. et Langlade, G. (2015). *L'Événement de lecture*. Nota Bene.
- Godard, A. (2023). Hétérolinguisme : écrire et figurer l'expérience plurilingue. Quelques exemples dans la littérature contemporaine en français. *Estudios Románicos, 32. Plurilingüismo en las literaturas románicas*. p. 91-109.
- Grutman, R. (2019). *Des langues qui résonnent. Hétérolinguisme et lettres québécoises*. Paris, Garnier (1^{re} éd. Montréal, Fides, 1997).
- Launey, M. (2023). *La République et les langues*. Paris : Raisons d'agir.

Les affordances médiatiques de la bande dessinée pour l'étude du plurilinguisme

Justine Favre, assistante diplômée, Université de Lausanne, ELL2
Raphaël Baroni, professeur associé, Université de Lausanne, ELL2

Les travaux sur le plurilinguisme considèrent généralement les biographies langagières comme un levier essentiel pour déconstruire/reconstruire les représentations sur les langues et pour reconfigurer les identités qui en découlent. Instrument réflexif au service du pouvoir d'agir du sujet plurilingue et du vivre ensemble dans nos sociétés multilingues, la biographie langagière ne se limite cependant pas à un récit autobiographique élaboré dans un contexte éducatif. L'étude des écrivains translingues (Ausoni 2018) et de la représentation des langues « autres » dans les textes littéraires (Godard 2023) est également devenue un domaine de recherche en pleine expansion, renouant des liens entre les études littéraires et la didactique des langues/cultures. Si, dans ces perspectives, l'hétérolinguisme est généralement saisi sous l'angle de ses représentations verbales et textuelles, de nouvelles perspectives émergent de la prise en compte récente d'œuvres se rattachant au médium de la bande dessinée (Pustka 2022). La reconnaissance de la valeur réflexive des représentations imagées du plurilinguisme n'est pas nouvelle (Molinié 2010), mais elle a longtemps été confinée à la production de dessins aux premiers cycles de la scolarité (Simon & Sandoz 2008). Dans notre communication, l'exploration des « possibilités du signifiant graphique » (Schneegans 1989 : 37) pour représenter les thématiques liées au plurilinguisme visera à mettre en évidence la valeur spécifique de récits graphiques dans lesquels textes et images sont dessinés. Notre présentation permettra non seulement de découvrir la grande diversité des thématiques traitées dans ces récits, mais également de problématiser les spécificités médiatiques de ces représentations du plurilinguisme : entre mises en scène iconotextuelles de situations de communication et métaphorisations picturales du rapport aux langues, entre mise à distance du vécu par le dessin et visualisation de virtualités imaginaires liées au répertoire langagier du sujet, entre immersion narrative et schématisation expressive, on verra que les récits graphiques ouvrent de nouvelles voies pour les approches littéraires du plurilinguisme.

RÉFÉRENCES

- Ausoni, A. (2018). *Mémoires d'outre-langue : L'écriture translingue de soi*, Genève, Slatkine Éditions.
- Godard, A. (2023). « Hétérolinguisme : écrire et figurer l'expérience plurilingue. Quelques exemples dans la littérature contemporaine en français », *Estudios Románicos*, n° 32, p. 91-109

- Molinié M. (dir.) (2010). *Le Dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Paris, Encrage Belles-Lettres
- Pustka, E. (dir.) (2022). *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et didactiques*, Tübingen, Narr Francke Attempto.
- Schneegans, N. (1989). « Les caractéristiques graphiques de la bande dessinée », *Lidil*, n° 1 p. 37-65.
- Simon, D. L. & M.-O. Maire Sandoz (2008). « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *Études de linguistique appliquée*, n° 151 p. 265-276.
- Woerly, D. (2023). « Représentation d'un plurilinguisme conflictuel dans l'album autobiographique l'arabe du futur de Riad Sattouf », *Glottopol*, n° 38, p. 133-145.

Des images qui parlent toutes les langues : littératures jeunesse bi/plurilingues et approches plurielles

Nadja Maillard-De La Corte Gomez, Université d'Angers, CIRPALL

La littérature jeunesse est aujourd'hui fréquemment sollicitée dans le cadre de pratiques éducatives ouvertes à la pluralité linguistique et culturelle. Les modalités, tout comme les visées de ces « approches plurielles » de la littérature de jeunesse (Audras & Maillard, 2021) sont multiples dans le champ du FLE/FLS : éveil à la diversité des langues, médiation et valorisation des langues et cultures d'origines ; reconnaissance de la diversité des répertoires linguistiques ; facilitation de l'entrée dans la langue de scolarisation ; apprentissage des langues ; développement de compétences de plurilittératie, implication des familles dans une visée de co-éducation... Ces pratiques de « lectures plurielles » prennent appui sur une offre éditoriale d'ouvrages pour la jeunesse – notamment des albums bi ou plurilingues - qui s'est considérablement enrichie et diversifiée depuis une vingtaine d'année. Elles peuvent aussi reposer sur la mise en réseau d'ouvrages monolingues traduits en plusieurs langues ou des versions bi/plurilingues ad hoc (collage d'étiquettes bilingues, éditions "artisanales", recours aux outils numériques). Et elles engagent fréquemment les apprenants à mobiliser, à leur tour, leurs langues de manière créative dans des activités d'écriture ou de réécriture plurilingue (voir entre autres : Audras & Maillard, 2021 ; Bourhis & Laroque, 2021, Hélot & alii, 2014).

Je me focaliserai sur la prise en compte de la dimension iconotextuelle dans ces approches plurielles de la littérature de jeunesse. M. Nerlich définit l'iconotexte comme « une unité indissoluble de texte(s) et image(s) dans laquelle ni le texte ni l'image n'ont de fonction illustrative et qui - normalement, mais non nécessairement - a la forme d'un "livre" ». Il apparaît ainsi pertinent d'étudier la dimension bi/plurilingue de ces albums - envisagée comme un « dispositif d'étranglement des langues » (Suchet, 2014) - « au-delà de formes uniquement textuelles », en s'intéressant aussi à leur dimension visuelle (illustration, typographie, mise en page...) et à leur matérialité même (composition du livre, disposition des textes, sens de lecture). Il convient enfin d'interroger la prise en compte de cette dimension iconotextuelle dans les propositions pédagogiques auxquelles donnent lieu les albums.

Dans cette perspective, je mènerai dans un premier temps l'analyse conjointe d'un corpus constitué d'une sélection représentative d'albums bi/plurilingues et de ressources pédagogiques qui leur sont associées (fiches pédagogiques, compte-rendus d'expériences...) et se trouvent proposées aux enseignant.es sur les sites de différents acteurs éducatifs (casnav, éditeurs, associations). Dans un second temps, je prendrai l'exemple du concours Créafalac (porté par l'association AFaLac) qui invite, depuis 2020 des classes de primaire à créer une histoire plurilingue et multimodale (dessin, audio) en prenant appui sur un album

jeunesse monolingue. Je m'interrogerai sur les dispositifs iconotextuels et plurilingues mis en œuvre dans les réécritures proposées par les participants au concours en les envisageant sous leurs trois dimensions : personnelle, linguistique et textuelle (Godard, 2023).

RÉFÉRENCES

- Audras I. et Maillard N. (dir.). (2021). *Vivre la Littérature de Jeunesse dans la pluralité des langues : enjeux linguistiques, littéraires, éducatifs de la traduction*, e-revue Publije.
- Bourhis, V. et Laroque, L. (2021). *Littérature de jeunesse et plurilinguisme. Le français aujourd'hui*, 215. <https://doi.org/10.3917/lfa.215.0005>
- Godard, A. (2023). « Hétérolinguisme : écrire et figurer l'expérience plurilingue. Quelques exemples dans la littérature contemporaine en français », *Estudios Románicos*, 32, p. 91-109.
- Nerlich, M. (1990). « Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Evelyne Sinnassamy » dans A. Montandon (éd.), *Iconotextes*, Paris, Ophrys, p. 255-302.
- Suchet, M. (2014). *L'imaginaire hétérolingue : ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*. Paris : Classiques Garnier.

Qui a peur de la Littératube ? Poétique et didactique d'un corpus littéraire numérique

Vers une définition située de la LittéraTube

Gaëlle Théval
Université de Rouen / Laboratoire Marge, Lyon 3

Si la plateforme traite indifféremment ses contenus, force est de constater que YouTube est, aussi, un espace littéraire. La littérature y est en effet fortement présente, à plusieurs titres. On commencera par recenser ces types de présence dans une typologie générale des vidéos littéraires sur YouTube, du "Booktube" aux "Book-trailers" publicitaires diffusés par certaines maisons d'édition. Au sein de cet espace massivement péritextuel, la création littéraire occupe une place relativement marginale : c'est qu'elle s'adosse à une généalogie de littérature hors du livre, qui s'est elle-même déployée en marge des classiques circuits de diffusion construits autour du médium livresque, et a fortiori de la constitution du canon (Saemmer 2011, Théval 2022). Il importe par conséquent également d'en retracer brièvement l'histoire : la création littéraire au format vidéo n'est pas née avec YouTube. On proposera par la suite une courte exploration des formes récurrentes de LittéraTube de création, de la vidéoperformance (exemple de Charles Pennequin) au journal filmé ou vlog (exemple de Pierre Ménard), en passant par des formes mixtes comme le poème-vlog (Miel Pagès) et les vidéopoèmes de performances marchées (Milène Tournier). Comment des formes et genres littéraires donnés (poésie, performance, journal) sont retravaillés par le format audio-visuel d'une part, mais aussi et surtout par les spécificités de la plateforme ? Comment ces genres identifiés comme littéraires empruntent-ils, ou entrent-ils en dialogue, avec des genres communicationnels nativement youtubéens, populaires et non littéraires, dont les élèves font volontiers usage, comme le "tuto" ou le "vlog" ? Enfin, quelles propriétés spécifiques à la plateforme, aisément scolarisables, sont utilisées comme nouveaux outils pour l'écriture comprise dans un sens nécessairement élargi ?

On proposera ainsi un bref état de la recherche autour de la littérature sur les réseaux sociaux en général, notamment Twitter et Instagram, et de la LittéraTube en particulier.

Contraintes de la conservation et rôle de l'enseignement dans la patrimonialisation de la LittéraTube

Erika Fülöp
PLH, Toulouse Jean Jaurès

La difficulté à définir un "genre" qui n'est pas un mais multiple et diffus, aux frontières poreuses, et qui reste fortement connecté à d'autres formes, plateformes et provenances disciplinaires artistiques, mène à des interrogations sur la définition d'un corpus. Si tout corpus de littérature contemporaine pose le défi

de la sélection sans perspective historique sur la valeur durable des œuvres, cette question est d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit de formes artistiques qui restent elles-mêmes à la marge des catégories bien établies dans l'enseignement (littérature, arts visuels, arts plastiques, musique, présentés dans des contextes institutionnels bien définis). Le fait même que les œuvres numériques qui nous intéressent, et dont nous affirmons la valeur culturelle, existent dans des espaces situés en dehors des infrastructures institutionnelles, qu'elles dépendent de plateformes propriétaire, et qu'elles soient souvent conçues comme éphémères par leurs auteurs, interroge la notion et la pratique traditionnelles de construction de corpus pour l'enseignement. Il s'agit de fait d'un ensemble d'œuvres particulièrement vivant, évolutif et instable qui nous invite à repenser le concept même de canon littéraire.

Le défi n'est cependant pas uniquement théorique. Ce patrimoine culturel est fragile en raison de sa dépendance d'un environnement technologique en rapide évolution, comme la Charte sur la conservation du patrimoine numérique de l'UNESCO l'a constaté dès 2003. De nombreuses initiatives ont également alerté sur le risque de perdre tout un pan de la création littéraire et artistique contemporaine : dès 1999, le Musée Guggenheim a proposé sa "Variable Media Initiative" et créé le Réseau de médias variables pour identifier des stratégies de préservation adaptées aux œuvres numériques en collaboration avec leurs créateurs (Depocas et al. 2003), et un groupe de travail de l'Electronic Literature Organisation a publié des recommandations aux auteurs pour faciliter la longévité de leurs œuvres numériques (Montfort et Wardrip-Fruin 2004), pour ne mentionner que ces deux moments clé. Mais en 2011 la Liverpool Declaration observe encore l'absence de structures adaptées pour la préservation et la transmission des œuvres de nouveaux médias et Dene Grigar résume en 2021 les défis persistants de la préservation et de la documentation de la littérature nativement numérique.

La patrimonialisation d'un ensemble d'œuvres passe par sa constitution en corpus, et l'école participe de cette construction qui vaut reconnaissance. La question qui nous préoccupe ici est donc la mise en place de modes d'appréhension de la littérature numérique pour les enseignants qui s'attellent à didactiser la LittéraTube. Le premier geste professionnel qui s'impose en tant qu'enseignant est d'apprendre à exercer une forme de veille, indispensable quand on s'intéresse à des objets changeants, à laquelle doit s'associer une flexibilité confiante. De plus, outre les compétences d'analyse littéraire qu'il va falloir transférer du côté de ces œuvres multimodales, les avancées en didactique de la littéracie numérique (Brunel & Bouchardon, 2020) sont cruciales. Sont interrogés les espaces, les plateformes, les infrastructures, mais aussi l'éthique du numérique. Pour l'enseignement, que ce soit du point de vue des professeurs mais aussi des concepteurs des programmes, se pose explicitement la question de la constitution des corpus et des archives, de ce que l'on transmet, pourquoi et comment, à l'école et à l'université.

L'enseignement a un rôle à jouer dans la patrimonialisation de ce corpus, dans la reconnaissance de sa valeur littéraire et culturelle, et dans son intégration à une réflexion plus large sur la place de la littérature dans la culture à l'ère numérique. Notre proposition est d'impliquer les étudiants et les élèves dans la documentation et la transmission de ces œuvres : que souhaiterions-nous garder, comment et pourquoi, qu'est-ce qu'il nous importe de transmettre ? Montrer aux apprenants que le canon littéraire n'est jamais neutre ni innocent n'est pas le moindre des enjeux d'un tel enseignement. Il importe de montrer à travers l'exemple de la LittéraTube que ce que l'on appelle "littérature" se décide par tous ces processus.

LittéraTube : objet sensible, espace multimodal, communauté de création et de transmission

Gracia Bejjani

Comment Gracia Bejjani est-elle entrée en littérature ? Quels rôles ont joué François Bon, la vidéo, YouTube et les réseaux sociaux dans cette appropriation d'un médium littéraire si particulier ? D'un langage à l'autre, mais aussi d'une langue à l'autre, d'un pays à l'autre, Gracia Bejjani est une poète attentive au versant sensible des mots, qu'ils soient écrits, dits, murmurés, coordonnés à des images fixes ou mobiles. Chez elle, le quotidien comme le voyage sollicitent et stimulent un regard attentif, à l'écoute de l'épaisseur énigmatique des formes et des messages d'apparence ordinaire. Il en résulte une œuvre chatoyante, multisensorielle, à la fois intime et ouverte, esthétique et tremblée.

En acceptant de participer au symposium "Qui a peur de la LittéraTube?" Gracia Bejjani témoigne de la nature foncièrement ouverte de ce genre artistique pour lequel les compartiments institutionnels, la frontière entre créateur et lecteur, la distinction entre professionnel et amateur, enseignant et enseigné, volent en éclat.

Un exemple de formation par la recherche : analyse d'une expérience d'enseignement d'un corpus de LittéraTube par des professeurs de Lettres en formation initiale

Nathalie Brillant Rannou
Cellam, Rennes 2

Comment didactiser un corpus multimodal contemporain, instable et en extension ? La question ne porte pas seulement sur la définition, les contours et les modes de patrimonialisation ou d'institutionnalisation du corpus, il s'agit de didactiser des expériences et d'inventer des façons d'enseigner aptes à mettre les élèves en situation au minimum de lire et d'interpréter, mais aussi de commenter, d'écrire et de partager des œuvres relevant de la LittéraTube. À quels obstacles se heurte cette exigence ? Pourquoi enseigner la LittéraTube constitue un défi favorable aux apprentissages et à la formation des enseignants ?

La réponse à cette préoccupation s'appuie à ce stade du symposium sur une activité de recherche-formation qui s'est déroulée au sein d'une promotion de Master MEEF de Lettres en novembre 2023. Le défi consistant à faire découvrir la LittéraTube à un groupe d'étudiants de Licence volontaires, a encouragé les masterants à se questionner sur les œuvres, afin de mettre au jour les compétences nécessaires à leur réception. Confrontés à un corpus marginal, les apprentis-enseignants se sont trouvés impliqués dans une situation à la fois déstabilisante et motivante qui se décline en trois étapes:

- 1) L'auto-légitimation du corpus
- 2) La créativité didactique
- 3) La mise en œuvre pédagogique du projet d'enseignement

Après avoir passé en revue les contextes académiques français qui rendent pertinente la présentation de LittéraTube à des élèves, nous analyserons les notes d'intention et les bilans de séance de cette

expérimentation de recherche-formation. Afin d'approfondir les enjeux de ce projet, un groupe d'étudiants volontaires compte se rendre aux 25e Rencontres et contribuer à l'élaboration de cette partie du symposium. Les séances de préparation aux 25e Rencontres constitueront une troisième ressource réflexive sur l'enseignement de la LittéraTube. Nous ne serons pas surpris de remarquer que les apprentis-professeurs en situation en novembre 2023 guident leurs apprenants vers la création de leur propre vidéo, comme si le caractère innovant du genre encourageait la créativité littéraire et multimodale des lecteurs. Poser la question de l'enseignement de la LittéraTube réactive la réflexion sur les enjeux fondamentaux de l'enseignement de la littérature et donc de la didactique. En ce sens, ce travail n'est pas périphérique, "enseigner toutes les littératures" nous ramène finalement au centre de nos questions : qu'est-ce qui s'enseigne en cours de français et en quoi la LittéraTube permet-elle d'y répondre ?

Bibliographie commune

- Bachimont, Bruno. (2017). *Patrimoine et numérique : technique et politique de la mémoire*. Médias et Humanités. Bry-sur-Marne: INA.
- Bejjani, Gracia. *Lettres, voix, images*, URL [<https://graciabejjani.fr/>]
- Bonnet, Gilles & Théron, Florence (dir.) (2019). *La littéraTube, une nouvelle écriture?*, Colloques Fabula, URL : <https://www.fabula.org/colloques/sommaire6252.php>
- Bonnet, Gilles, Fülöp, Erika & Théval, Gaëlle (2023). *Qu'est-ce que la Littératube?*. Ateliers Sens Public.
- Brillant Rannou Nathalie (2018). Du BookTube à la vidéo de lecteur, enjeux d'un genre scolarisable. *R2LMM* vol. 8.
- Brunel, Magali & Bouchardon, Serge. (2020). Enseignement de la littérature numérique dans le secondaire français : une étude exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071476ar>
- Cahen, Françoise (2022). De la découverte de la littéraTube à la création de vidéo-poèmes. <https://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article2129>
- Depocas, Alain, Jon Ippolito, & Caitlin Jones (dir.) (2003). *L'approche des médias variables* (New York and Montréal: The Solomon R. Guggenheim Foundation and The Daniel Langlois Foundation for Art, Science, and Technology), https://variablemedia.net/f/preserving/html/var_pub_index.html .
- Ensslin, Astrid. (2006). « Hypermedia and the Question of Canonicity », *Dichtung Digital. Journal für Kunst und Kultur digitaler Medien*, 36, <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/17698> .
- Grigar, Dene. (2021). « Challenges to Archiving and Documenting Born-Digital Literature: What Scholars, Archivists, and Librarians Need to Know ». In *Electronic Literature as Digital Humanities: Contexts, Forms, & Practices*, 237-45. London: Bloomsbury Academic.
- Grigar, Dene, & Stuart Moulthrop. (2013). « Pathfinders ». <http://dte-wsuv.org/wp/pathfinders/> .
- Hayles, N Katherine. (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*, Ward-Phillips Lectures in *English Language and Literature* (Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame).
- « Liverpool Declaration ». (2011). <https://www.mediaarthistory.org/declaration> .
- Montfort, Nick, & Noah Wardrip-Fruin. (2004). « Acid-Free Bits : Recommendations for Long-Lasting Electronic Literature ». *Electronic Literature Organization*. <https://eliterature.org/pad/afb.html>.
- Queyraud, Franck. (2019). *Connaître et valoriser la création littéraire numérique en bibliothèque*. Presses de l'enssib.
- Riguet, Marine. (2022). « YouTube en poète ». *Po&sie*, 179-180, 227 237.
- Saemmer, Alexandra. (2011). « La littérature numérique entre légitimation et canonisation », *Culture & Musées* 18, no 1, 201-23, <https://doi.org/10.3406/pumus.2011.1635> .
- Souchier, Emmanuel et al. (2019). *Le numérique comme écriture : Théories et méthodes d'analyse*, Armand Colin.

Théval, Gaëlle. (2022). «Bidouiller la bande passante du vivant » : Charles Pennequin l'enregistré », Fabula / Les colloques, Écritures incorporées, Charles Pennequin : poésie tapage (dir. Anne-Christine Royère, Gaëlle Théval)

Treleani, Matteo. (2017). *Qu'est-ce que le patrimoine numérique ? : une sémiologie de la circulation des archives*, Collection UDPN. Lormont: Éditions Le Bord de l'eau.

Faire entendre l'étranger/ l'étrangeté : lire Moby Dick au prisme de dispositifs didactiques éditoriaux et institutionnels

Carla Actis * ¹

¹ Voix Anglophones : Littérature et Esthétique – Sorbonne Université, Sorbonne Université : EA4085 – France

Moby Dick serait-il un roman impossible à enseigner ?

Si l'on en croit les billets de blogs d'enseignants désireux d'étudier l'œuvre au collège(1) l'épopée maritime de Melville, bien que figurant parmi les ouvrages de référence du secondaire(2) français, ne pourrait être étudiée en classe sans perdre de son inquiétante étrangeté. La pluralité des niveaux de lecture du roman, son hybridité générique (du récit de la chasse à la baleine à la dimension métaphysique de la quête), intimant pour ces enseignants qu'il faille faire des choix au détriment de l'œuvre et des élèves eux-mêmes. On pourrait croire que cette difficulté à transmettre l'étrangeté du texte melvillien est propre aux classes du cycle 4 auxquelles cet enseignement se destine, mais une recherche doctorale menée auprès de classes équivalant au niveau Terminale en Belgique (Sébastien Marlair, 2012) a mis au jour des écueils comparables en exposant les risques d'un rendez-vous manqué : à vouloir se concentrer sur la portée existentielle et la valeur esthétique de ce récit complexe, les enseignants négligent ce qui, dans le caractère énigmatique de la quête des personnages, pourraient parler aux élèves.

Prenant acte de ces constats, notre communication se propose de réfléchir aux possibilités d'une rencontre avec le texte melvillien au prisme de son étrangeté. Le roman de Melville nous semble en effet emblématique de questionnements d'ordre littéraire, culturel et éthique qui irriguent l'étude - dans le cadre scolaire - d'œuvres étrangères traduites. Quelle voix donner à l'étranger lorsque les problématiques liées à la traduction sont éludées dans les accompagnements didactiques proposés (Claire Placial, 2016) ? Comment concilier un discours institutionnel qui légitimise l'étude d'œuvres patrimoniales dans les classes au nom de valeurs universelles (M.-F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), 2015) avec l'altérité radicale du texte étranger ?

Notre propos consistera à comparer différentes ressources disponibles en ligne (sites institutionnels et éditeurs scolaires) afin d'analyser les choix opérés dans l'étude de *Moby Dick*. Nous concentrerons particulièrement notre attention sur les dispositifs d'appropriation de l'œuvre (Shawky-Milcent, B. 2016) pour interroger leur pertinence : dans quelle mesure favorisent-ils la rencontre avec l'étranger/ l'étrangeté constitutive du texte source ? Nous mettrons ensuite ces dispositifs en perspective avec d'autres pistes didactiques explorées dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'écriture littéraire(3) et verrons comment il est possible de rendre sensibles les élèves à l'étrange aspérité de cette œuvre (discursive, générique, linguistique) sans en aplanir les contours. Enfin, considérant que faire accueil à l'étranger est indissociable d'une interpellation éthique du sujet lecteur/scripteur, nous nous demanderons dans quelle mesure les dispositifs didactiques alternatifs proposés font entrer le lecteur/scripteur en " voisinage " (B. Waldenfels, 2012) avec l'étranger/ l'étrangeté du roman de Melville.

*Intervenant

(1) En particulier les billets du site neoprofs (<https://www.neoprofs.org/t112915-des-retours-sur-moby-dick-en-5eme/> <https://www.neoprofs.org/t133888-lectures-longues>)

(2) Le roman de Melville, préférablement étudié en classe de 5e autour du thème du thème " Le voyage et l'aventure " est aussi évoqué comme support de différents objets d'étude du lycée (<https://eduscol.education.fr>).

(3) <https://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/posture-dauteur-et-competences-decriture>

Bibliographie

M.-F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, Champion, 2015, 456 p.

Marlair, Sébastien. " *Moby Dick* ou la controverse de la lecture. Apprentissage de la littérature pour deux élèves de la fin du secondaire ", *Recherches en didactiques*, vol. 14, no. 2, 2012, pp. 109-124.

Placial, Claire (2016, 31 mars). La traduction invisible. La littérature étrangère à l'école. *langues de feu*. <https://doi.org/10.58079/qqb1>

Shawky-Milcent, B. (2016). *La Lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* Paris : Presses universitaires de France.

Waldenfels, B. (2019) *Phénoménologie de l'étranger. Motifs généraux*. Traduction de Marion Bernard. Hermann. Collection Tuchè. p.162.

Scolarisation des corpus littéraires autochtones au Québec : quelle présentification des œuvres et des auteurs dans les manuels scolaires?

Fednel Alexandre * ¹

¹ Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – Canada

En 2008, la *Commission de vérité et réconciliation* du Canada (CVR) est mise sur pied en réponse à l'une des recommandations de la *Convention de règlement relative aux pensionnats indiens*. Son rapport final, en 2015, soulignera la dimension assimilationniste des politiques éducatives à l'endroit des Autochtones du Canada, qualifiant au passage la période des pensionnats de " génocide culturel ". Dans la foulée de cette publication s'est accru au Québec, entre autres, un mouvement d'autochtonisation de l'éducation impliquant l'intégration de contenus autochtones dans les programmes scolaires et la reconnaissance de l'apport des Premiers Peuples à la société (Létourneau et Sioui, 2019; Pidgeon, 2016). En enseignement de la littérature, cela se traduit notamment par l'ouverture des corpus littéraires scolarisés aux œuvres et aux auteurs autochtones. Comment les manuels scolaires, " miroirs d'une époque et de la littérature elle-même dans son historicité " (Demougin, 2002, p. 69), présentent-ils les œuvres et les auteurs autochtones au Québec? Quel dispositif accompagne la présentification des œuvres et des auteurs autochtones dans ces manuels? Cette communication vise à explorer la manière dont les œuvres et les auteurs autochtones sont présentés dans les manuels scolaires utilisés au Québec à travers une analyse documentaire précédée de l'élaboration d'un cadre théorique pour circonscrire les contours des littératures autochtones évoluant dans " une position paradoxale et marginale " du fait de leur situation dans (et hors de) la littérature québécoise (Lamy-Beaupré, 2016). L'analyse se concentrera sur le dispositif qui permet la présentification des œuvres et des auteurs autochtones, c'est-à-dire les outils critiques, les notices et les consignes de travail. Elle portera sur un corpus d'une dizaine de manuels scolaires publiés depuis 2015 et utilisés dans trois ordres d'enseignement, c'est-à-dire le primaire, le secondaire et le cégep. Les résultats de cette étude exploratoire permettront de comprendre

1) les pratiques actuelles de présentification des œuvres et des auteurs autochtones, c'est-à-dire la manière dont les auteurs et les œuvres sont rendus présents dans les manuels scolaires;

2) la manière dont les corpus scolarisés reflètent la diversité des représentations des œuvres et des auteurs autochtones au Québec.

Références

Demougin, P. (2002). Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité. *Études de linguistique appliquée* 1(125), 69-81. <https://doi.org/10.3917/ela.125.0069>

Lamy-Beaupré, J. (2018). Écrire pour prendre la parole : situation de la poésie amérindienne francophone. *Pour la poésie*, 295-308. <https://doi.org/10.3917/puv.blanc.2016.01.0295>

Létourneau, J.-F. et Sioui, M. (2019). L'enseignement des littératures des Premiers Peuples : de

*Intervenant

l'Histoire aux histoires. *Correspondance* 24(5). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/12/corlenseignement-des-litteratures-des-premiers-peuples-de-lhistoire-aux-histoires.pdf>

Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. *Multidisciplinary Studies in Social Inclusion* 4(1), 77-91. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.436>

Former à/pour enseigner toutes les littératures

Anissa Belhadjin * 1,2

¹ EMA (EA 4507) – CY Cergy Paris Université – CY Cergy Paris Université 33 bd du Port 95000
Cergy, France

² EMA – CY Cergy Paris Université – France

Symposium : Anissa Belhadjin, Marie-France Bishop et Sonia Castagnet-Caignec

Enseigner toutes les littératures, c'est aussi, pour les formateurs d'enseignants que nous sommes, former à enseigner toutes les littératures. Dans ce cadre, un des axes de la recherche LIRE en cours met l'accent sur la lecture professionnelle des enseignants pour améliorer la compréhension des élèves en situation de lecture des textes littéraires (Bishop, Belhadjin, à paraître). La lecture préparatoire des enseignants à la séance est notamment identifiée comme un élément essentiel permettant à leurs élèves d'accéder au sens du texte. Nous nous posons donc la question de savoir comment le travail des enseignants, s'appuyant sur un outil de lecture, est une étape essentielle pour enseigner toutes les littératures, pour peu que l'on admette, comme Schneuwly cité par Tauveron, que " la tâche de l'école est d'introduire les élèves dans le mode de penser et de parler particulier des pratiques littéraires qui se fondent sur des savoirs tout à fait spécifiques. Dans une telle perspective, le travail sur la littérature constitue entre autre l'apprentissage d'une forme particulière de lecture qu'il s'agit de repérer parmi d'autres formes de lecture que l'élève doit s'approprier " (Schneuwly, cité par Tauveron, p. 13)

Nous proposons donc une série de trois communications articulée autour de cette question de la formation des enseignants à la diversité des littératures, selon la piste proposée dans l'axe 2 de ces 25es rencontres.

*Intervenant

Les écrits des femmes dans les manuels italiens d'histoire littéraire : une autre littérature ?

Carola Borys * 1

¹ Università degli Studi di Siena = University of Siena – Italie

Les chercheurs et les enseignants qui sont intervenus dans le débat italien en didactique de la littérature depuis les années 1980 se sont principalement concentrés sur l'enseignement de la littérature dans les trois dernières années de l'école secondaire (Giusti, 2014). En effet, il s'agit du segment du parcours scolaire dans lequel l'éducation littéraire devient prépondérante par rapport à l'éducation linguistique : ce cadre tient compte également des indications ministérielles qui, pour les *licei* (filiales caractérisées par l'enseignement du latin), suggèrent un canon d'auteurs incontournables dans l'enseignement de l'histoire littéraire. Ainsi, le poids de l'historicisme reste très fort dans l'enseignement littéraire en Italie, à tel point que les enseignants utilisent presque exclusivement le manuel d'histoire de la littérature avec une anthologie de textes, dans lequel un modèle diachronique se combine avec un modèle linguistique d'analyse de textes préalablement placés dans leur contexte historique.

Dans ce cadre, la définition du canon scolaire est d'une importance décisive pour l'idée que les élèves se font de la littérature ; on comprend par conséquent pourquoi le débat sur le canon a engagé la recherche en didactique. Dans un contexte où le poids de la littérature patrimoniale n'est quasiment jamais remis en question, la littérature féminine peut cependant constituer un stimulant pour l'hétérogénéité du canon enseigné en classe.

Actuellement, une seule femme, Elsa Morante, est mentionnée dans le canon ministériel, qui va du XIII^e siècle à nos jours. Cette absence de représentation des écrivaines conduit souvent à considérer la littérature écrite par les femmes à la manière d'une paralittérature : elle pourra donc partager avec la paralittérature son potentiel et sa vocation à la diversité. En effet, si les femmes ont été systématiquement expurgées de l'histoire de la littérature en 1870 par l'auteur du premier manuel de l'Italie unifiée, Francesco De Sanctis, qui a procédé à un véritable "féminicide culturel" (Sanguineti, 2022), des opérations récentes ont tenté d'aller "contre le canon" (Crispino, 2014).

Mon intervention portera en particulier sur le livre *Controcanone* (Bertolio, 2022), une anthologie à intégrer au manuel d'histoire littéraire de l'école secondaire. Ce livre, qui s'inscrit dans le modèle historiciste, cherche à donner aux étudiants les outils pour questionner le canon en présentant les écrits des femmes non pas comme un monument alternatif de la littérature, mais comme une altérité à comprendre. Il associe une dimension diachronique à des parcours thématiques pour "encourager l'étude de la littérature et de l'histoire dans une perspective d'inclusion, de réception, de variété".

Dans un premier temps, je définirai ce que *Controcanone* ajoute par rapport aux manuels d'histoire littéraire les plus utilisés à ce jour en Italie ; je me concentrerai ensuite sur ses potentialités en matière de didactique. Son adoption par les enseignants peut en effet favoriser des parcours d'écriture ou d'éducation civique, qui ont pour but d'éviter une transmission autoréférentielle d'un héritage fossilisé, ainsi qu'une inclusion des femmes qui ne serait que symbolique.

*Intervenant

Par le biais d'entretiens avec des enseignants du secondaire qui ont utilisé *Controcanone*, on cherchera à comprendre si cette irruption de l'altérité féminine dans le canon scolaire peut se révéler une occasion de sortir du modèle historiciste. Je me référerai notamment aux possibilités offertes par celle que Sedgwick a appelé lecture réparatrice (Sedgwick, 2003), dans laquelle est mobilisée la relation affective des élèves avec la littérature, considérée comme une ressource positive. En d'autres termes, nous nous demanderons si la remise en question d'un canon scolaire essentiellement masculin, transmis comme un objet neutre, permet de dépasser le domaine de la littérature patrimoniale, pour passer du canon à un corpus hétérogène et en devenir.

J. L. Bertolio, *Controcanone. La letteratura delle donne dalle origini a oggi*, Turin, Loescher, 2022.

A. M. Crispino (dir.), *Oltrecanone. Generi, genealogie, tradizioni*, Guidonia, Iacobelli, 2014.

S. Giusti, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014.

F. Sanguineti, *Per una nuova storia letteraria*, Ancona, Argolibri, 2022.

E. K. Sedgwick, " Paranoid Reading and Reparative Reading ", *Touching Feeling : Affect, Pedagogy, Performativity*, Durham, Duke University Press, 2003, p. 123-151.

Une anthologie de haïkus : chantier de recherche, chantier d'écriture

Christine Boutevin * 1

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université de Montpellier, Université de Montpellier : UM208 – France

” Il n'existe donc pas un haïku
mais des haïkus, différents styles de haïku,
marqués par les époques et leurs auteurs ”
(Chipot, D., 2006 : 16) Lors de ma communication, je voudrais présenter la partie de mon inédit d'HDR, consacrée à la création d'une oeuvre littéraire, une anthologie de haïkus commentée. Comme il n'y a pas la poésie mais les poèmes, le haïku est multiple. J'explore cette multiplicité à la fois comme chercheuse et comme poétesse. Ce faisant je situerai mon propos du côté de la recherche–création littéraire (Houdart-Merot et Petitjean, 2021 ; Petitjean, 2023) puisque j'aborderai le processus de création à l'oeuvre dans cette anthologie de haïjine c'est-à-dire d'autrice de haïkus. Il s'agira donc de présenter un chantier de recherche autant qu'un chantier d'écriture créative.

Pour répondre à l'appel des 25e rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique des littératures, je m'intéresserai en premier lieu au pluriel de ce mot. De fait, dans cette anthologie, je sélectionne pour chaque page :

- un haïku ancien d'auteur ou d'autrice japonaise, qui représente la dimension patrimoniale du haïku. Celui-ci a été introduit comme tel en 2002 dans la liste d'ouvrages de référence de littérature pour le cycle 3, avec l'oeuvre de Bashô (1644-1694), considéré comme le père du haïku au Japon.

- Un haïku d'auteur ou d'autrice francophone – y compris certains des miens déjà publiés dans des revues ou dans des collectifs, ou inédits – qui représente la dimension contemporaine du haïku. Il s'agit d'une création restreinte et même souvent exclue de la sphère poétique légitime. Cependant cette production connaît un essor remarquable en littérature de jeunesse depuis une vingtaine d'années.

- Un haïku d'enfant qui représente la poésie de l'école, la littérature faite par les élèves à laquelle on accorde peu de légitimité, que l'on regarde parfois avec condescendance.

Cette anthologie de haïjine que je suis en train de créer témoignera d'une volonté d'enseigner la diversité des haïkus puisque cette forme de livre est depuis des décennies le support privilégié de la diffusion de la poésie à l'école (Martin et Martin, 1997). J'expliquerai en quoi le choix de ce triptyque me permet de défendre les enjeux démocratiques du haïku et plus largement de la littérature.

En second lieu, j'aborderai mon intention d'accompagner chaque triptyque par un texte de lectrice, un commentaire personnel, une lecture subjective. En effet, comment appréhender la diversité des haïkus si ce n'est par le concept de sujet lecteur ou d'autolecture ? Je voudrais mettre ainsi à l'épreuve ces concepts de la didactique de la littérature dans ma propre oeuvre littéraire. Ils me permettront de m'affirmer dans mon oeuvre en tant que lectrice subjective voire même autolectrice tout en renouvelant la tradition japonaise de l'anthologie de haïkus commentée. Dans ce texte d'escorte, qui n'en est actuellement qu'au stade de la conception, j'envisage de dire les liens que j'aurai implicitement faits entre les trois haïkus, d'associer ces textes d'origines

*Intervenant

différentes, de cultures si éloignées, et de répondre à la question : Pourquoi écrivons-nous des haïkus aujourd'hui, y compris avec les enfants en cours de français notamment ? (Kervern, 2010)

Bibliographie restreinte à cinq titres

Chipot, D. (2006). Tout sur les haïkus. Aléas.

Kervern, A. (2010). Pourquoi les non Japonais écrivent-ils des haïku. La Part commune.

Houdart-Merot, V. et Petitjean, AM. (2021). La recherche-crédation littéraire. Peter Lang.

Martin, M.-C., & Martin, S. (1997). Les poésies, l'école. Presses universitaires de France.

Petitjean, AM. (2023). La littérature par l'expérience de la création : Théories et enjeux. Presses universitaires de Vincennes.

Lire de la littérature de jeunesse en classe : diversité des pratiques, contraste des finalités

Diane Boër * ¹

¹ Université de Genève – Suisse

Notre proposition de communication s'inscrit à la suite d'une recherche doctorale visant à identifier par l'analyse multifocale les objets d'enseignement construits lors de la lecture de romans historique pour la jeunesse en classe de français en Suisse francophone. Nous proposons une analyse descriptive et compréhensive de pratiques, à visée comparative, à partir d'enregistrements vidéos de leçons et du matériel réalisés par les enseignant·e·s à destination de leurs élèves. Plus précisément, nous comparons deux séquences d'enseignement au secondaire I consacrées aux deux textes suivants : *Sobibor* de Jean Molla, et *La Cour aux étoiles*, d'Evelyn Brisou-Pellen. Comment les enseignant·e·s enseignent-ils concrètement ces deux textes, et pour quelles finalités ?

Dans une approche instrumentale de la transposition didactique (Schneuwly & Ronveaux, 2021), nous portons ici notre regard sur la transposition didactique interne, à savoir la transformation de l'objet à enseigner en objet effectivement enseigné. Pour ce faire, nous proposons une analyse multifocale à partir de la séquence didactique en tant qu'unité d'observation des interactions entre enseignant, élève, et objet enseigné. Le niveau macro permet de saisir la séquence didactique dans son ensemble, et l'enchaînement des activités prévues par l'enseignant·e. Au niveau méso, nous identifions les genres d'activités scolaires (Aeby Daghé, 2021), des modes d'approches du texte historiquement construits par la discipline, dont les enseignant·e·s se saisissent différemment en fonction du texte à enseigner, mais aussi des finalités du dispositif. Enfin pour le niveau micro, nous analysons les gestes didactiques (mise en place de dispositifs didactiques, appel à la mémoire didactique, régulations et institutionnalisations). Nous mobilisons un dernier geste qui se situe en amont de la séquence proprement dite, le geste de planification, par l'analyse des supports réalisés par les enseignant·e·s, supports qui matérialisent également de façon tangible l'objet enseigné et les modèles théoriques de lecture sous-jacents à l'œuvre dans la transposition didactique.

Notre analyse met en évidence une série de mécanismes comme principes constitutifs de la construction de l'objet enseigné : entrée dans la séquence par une définition du genre, présentification du texte par la lecture à haute voix, pointage par le questionnaire, dominance des contenus thématiques, faible prise en compte des dimensions linguistiques, clôture de la séquence par une évaluation, etc. Toutefois, nous pouvons également distinguer deux objets qui se distinguent dans les outils mobilisés par les enseignant·e·s (supports, dispositifs, gestes) pour construire l'objet enseigné, avec pour *Sobibor* un modèle " littérature " qui encourage l'interprétation, et, pour *La Cour aux étoiles* un modèle " lecture " qui favorise la mise en activité des élèves autour d'objets secondaires au texte (Dufays, 2006). Or, si des recherches précédentes ont mis en évidence des contrastes dans les situations didactiques selon différents facteurs comme le genre de texte, sa longueur ou sa réputation littéraire (Aeby Daghé, 2014 ; Ronveaux & Schneuwly, 2018), nous constatons ici que la diversité de pratiques observées est à mettre en perspective avec les fonctions des dispositifs didactiques que les enseignants mettent en œuvre, et, in fine,

*Intervenant

leurs conceptions des finalités de la discipline, déterminées notamment par l'orientation prévue par leurs élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Nous mettons ainsi à jour un enseignement de la littérature différenciant, non au niveau du corpus (de l'objet), mais au niveau de l'élève, anticipant ainsi le clivage - et la différenciation sociale qui va avec - entre le secondaire postobligatoire et la formation professionnelle.

Références :

Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres: vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.

Aeby Daghé, S. (2021). Vers une triple sémiotisation? *Pratiques*, 189-190.

Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques. *Lidil*, 33.

Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires: disciplinatioin et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

Schneuwly, B., & Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190.

Qui a peur de la Littératube ? Poétique et didactique d'un corpus littéraire numérique

Nathalie Brillant Rannou * ¹, Erika Fülöp *

², Gaëlle Théval *

³, Gracia Bejjani *

4

¹ Centre d'Études des Langues et Littératures Anciennes et Modernes – Université de Rennes 2 :
EA3206 – France

² Patrimoine Littérature Histoire – Université Toulouse Jean Jaurès – France

³ MARGE – Université Jean Moulin - Lyon 3 – France

⁴ YouTube – Youtube – France

Si l'invitation à "enseigner toutes les littératures" semble séduisante et aller de soi, elle n'est pourtant pas le reflet des démarches enseignantes dominantes. Elle butte sur les tendances homogénéisantes de la culture scolaire, sur le fait que certaines pratiques sociales et culturelles ne cessent de se transformer en dehors des murs de l'école, et sur l'asynchronie caractéristique entre création et didactisation. Le sujet de ces 25es Rencontres incite donc à récapituler les littératures dignes d'intérêt et à comparer cette liste aux œuvres qui font effectivement l'objet d'enseignement. Ce simple récapitulatif et l'examen historique de l'incorporation de catégories littéraires diverses au sein des différents systèmes éducatifs, constitueraient une entreprise colossale. C'est donc moins au pointage des œuvres que l'école ne parvient pas à faire connaître aux élèves qu'à l'examen des conditions et des processus qui rendent enseignable une catégorie littéraire que nous souhaitons nous consacrer. La méthode qui préside à ce symposium est donc l'étude de cas portée sur les possibilités d'enseignement de la LittéraTube.

Le symposium que nous proposons vise à élargir l'enseignement d'un corpus émergent. Nous souhaitons que cette présentation à quatre voix, qui prévoit notamment un moment de partage poétique et une rencontre d'autrice, pourra contribuer à la connaissance d'œuvres singulières et à la réflexion sur la didactisation de la vidéo-littérature en ligne, catégorie littéraire atypique mais aussi plurielle, apte à stimuler les savoirs littéraires des élèves.

De fait, de nos jours, la littérature hors des livres trouve sa reconnaissance parmi les actions culturelles mais aussi en recherche. Le numérique et la multimodalité se font un chemin en didactique depuis maintenant plus de dix ans. Les littératures contemporaines ainsi que les œuvres écrites par des femmes gagnent progressivement du terrain dans les corpus enseignés. Les écritures créatives qui sollicitent volontiers la multimodalité prennent une place croissante à l'université et à l'école. Mais tous ces paramètres ne suffisent pas encore à rendre aisé, légitime et "ordinaire" l'enseignement de la littérature-vidéo diffusée sur YouTube. Parmi les obstacles qu'il reste à surmonter, on souligne la nécessité de partager à large échelle la définition-même du "genre" - s'il s'agit bien d'un genre - et de clarifier une typologie de corpus. S'ajoutent à cela la

*Intervenant

capacité à construire et évaluer des analyses de ces œuvres, mais aussi la possibilité matérielle, technique et artistique de faire pratiquer, même sommairement, la vidéo-écriture à des élèves. Pour y parvenir, il manque encore aussi visiblement une certaine légitimation institutionnelle de ces œuvres et la mise au jour des multiples enjeux de leurs enseignement.

Moins conçu comme une succession de quatre conférences individuelles portant sur la LittéraTube que comme un élan commun de définition, d'illustration, de problématisation et de construction didactique à plusieurs voix, ce symposium combine plusieurs cadres de recherche. De par son expertise en littérature contemporaine et sa connaissance des avant-gardes, XXXXI parvient à définir les contours de la LittéraTube en explicitant sa généalogie et les contextes de son émergence. Soucieuse de l'archéologie des médias et des problématiques de patrimonialisation des œuvres numériques, XXXX identifie les caractéristiques sémiotiques et médiatiques de la littérarité singulière de la LittéraTube. Du point de vue de l'enseignement, XXXX examine les résultats d'un projet de formation par la recherche en Master MEEF portant sur la LittéraTube. Ainsi, l'objectif du symposium est de contribuer à une didactique créative fondée sur l'expérience littéraire des sujets lecteurs, tout en questionnant sa portée. À cette fin, le public pourra rencontrer Gracia Bejjani, découvrir une de ses œuvres en direct, et collaborer au questionnement et aux propositions didactiques suscités par cette découverte.

Contes et poèmes pour enseigner la littérature : une étude sur les manuels scolaires brésiliens

Priscila Campanholo * 1,2

¹ Faculdade de Educacao Universidade de Sao Paulo – Brésil

² Université de Montpellier III – Faculté d'éducation – France

Dans le cadre de l'éducation brésilienne, les manuels scolaires sont composés de textes de fiction et de non-fiction dans un programme qui comprend à la fois des contenus axés sur l'analyse linguistique et grammaticale, ainsi que des contenus spécifiques à la sphère littéraire. Dans une étude récente, parmi les genres littéraires - dont la présence est minoritaire dans ces manuels par rapport aux autres genres textuels -, la prédominance de deux en particulier a été identifiée : le conte et le poème, présents dans tous les volumes des six collections didactiques destinés aux dernières années de l'école primaire.

En limitant la portée des matériaux analysés aux manuels scolaires de 6^e année, d'autres constats sont apparus, comme le fait que, parmi les textes qui composent le corpus de ces manuels scolaires, ce sont les contes et les poèmes qui sont le plus fréquemment présentés intégralement et non par extraits ; et qu'il s'agit d'un ensemble textuel composé majoritairement de documents des XX^e et XXI^e siècles, à l'exception de quelques poèmes publiés à la fin du XIX^e siècle.

Ces informations ouvrent la voie à une série de questions sur le projet d'enseignement de la littérature dans l'éducation brésilienne, principalement en ce qui concerne la composition du corpus littéraire (LOUICHON et ROUXEL, 2010) de ces manuels, la scolarisation de ces genres littéraires (DENIZOT, 2013) et le lecteur qu'on entend former dans les manuels (stratégies, SOLÉ, 1998 ; sujet-lecteur, ROUXEL et LANGLADE, 2004).

A partir d'une démarche descriptive-comparative, cette recherche compare les modes de présentation et de traitement (questionnaires liés aux textes) des contes et des poèmes présents dans les six collections didactiques de langue portugaise approuvés dans le Programme National des Manuels Scolaires - 2020, dans le but de comprendre comment le projet d'enseignement de la littérature se déroule dans des manuels scolaires de langue portugaise, destinés aux élèves de 6^e année, au Brésil : ce qui est enseigné et quel lecteur il vise à former.

Mots-clés: manuels scolaires; collègue; didactique de littérature ; conte ; poésie.

Références théoriques :

Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires 1802-2010*. Peter Lang.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). Avant-propos. Dans A.Rouxel et G.Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (p.11-16). Presses universitaires de Rennes.

Rouxel, A. & Louichon, B. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.

*Intervenant

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Manuels scolaires:

Araújo, L. A. M. (2018). *Tecendo linguagens*. São Paulo: IBEP.

Balthasar, M., Goulart, S. (2018). *Singular & Plural: leitura, produção e estudos da linguagem*. São Paulo: Moderna.

Costa, C. L, Marchetti, G. N, Paiva, A. M. (2018). *Geração Alpha Língua Portuguesa*. São Paulo: SM.

Delmanto, D., Carvalho, L. (2018). *Português: conexão e uso*. São Paulo: Saraiva.

Ormundo, W., Simiscalchi, C. (2018). *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*. São Paulo: Moderna.

Siqueira e Oliveira, L. T., Sousa, S. M., Faria, K. C. de A., de Sousa e Silva, N. P. (2018). *Apoema Português (6º ano)*. São Paulo: Editora do Brasil.

Axe 1 – " Enseigner avec la science-fiction : quelques jalons pour une histoire récente de l'enseignement de la science-fiction en France (1970-2020) "

Philippe Clermont * 1

¹ Université de Strasbourg – INSPÉ de l'académie de Strasbourg, UR 1337 Configurations Littéraires – France

La communication vise à apporter des éléments de réponse à la question des usages et des contenus relatifs à la science-fiction (SF) dans l'enseignement des Lettres, cela dans une perspective historique concernant le niveau secondaire de l'enseignement français. L'hypothèse qu'il s'agit d'étayer est celle d'une présence relativement mineure mais constante de la SF dans les pratiques possibles(1) d'enseignement. L'un des " fils " de l'étude sera fondé sur l'opposition apparente qui apparaît dès 1979 entre " enseigner par la science-fiction " et " enseigner la science-fiction ". C'est là une sorte de tension qui sera ainsi mise à jour, entre approche d'un enseignement de la SF pour elle-même, en tant que genre littéraire, et littérature prise essentiellement pour support d'apprentissages diversifiés en Lettres ou dans d'autres disciplines. L'autre observation, corolaire de la précédente, sera quant à elle relative à la légitimation du genre par et dans l'enseignement.

L'empan chronologique retenu pour l'analyse, outre la période de cinquante ans et le tournant du XXIe siècle que celle-ci vise, se justifie également par l'idée initiale d'une étude sur les commencements d'un enseignement formalisé de la SF. Ces commencements sont à entendre à la fois au sens de la façon dont on peut initier ou introduire des lecteurs d'âge scolaire à la SF, et au sens d'une approche des premiers moments au cours desquels la SF a commencé à devenir un objet explicite, voire officiel, d'enseignement.

La méthode retenue ne relève pas des sciences historiques, mais davantage d'une analyse didactique. En lieu et place d'une chronologie détaillée de différentes apparitions de la science-fiction dans l'enseignement, des jalons temporels permettront de dégager des tendances principales selon des périodes correspondant à des évolutions initiées en lien avec la recherche universitaire, ou par les programmes officiels de l'Éducation nationale. Le travail proposé s'appuie sur l'étude de documents chaque fois jugés significatifs, et est à considérer comme opérant des " coups de sondes " dans le matériau repérable et disponible.

Plus que le développement d'un point particulier, la communication visera à donner une approche et des repères généraux, selon trois périodes temporelles : années 1970 ; 1980-1990 ; 2000-2010 ; ouverture conclusive vers les années 2020.

Sélection de titres au sein de la bibliographie mobilisée :

*Intervenant

Canvat Karl, *La Science-fiction. Vade-mecum du professeur de français*, Bruxelles :

Didier-Hatier, coll. " Séquences ", 1991.

Clermont Philippe, " Corpus d'un mauvais genre : la littérature de science-fiction au collège ", in B. LOUICHON et A. ROUXEL (dir.). *La littérature en corpus – Corpus implicites, explicites, virtuels*. Dijon : SCEREN – CRDP de Bourgogne, 2008, p. 37-50.

Duhamel Brigitte, " Construire le monde/construire le texte. Science-Fiction au collège ", in revue *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°54, 1987, " Mauvais genres ", pp. 31-45 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1987.1437> https://www.persee.fr/doc/prati_03382389_1987_num_54_1_1088

Ferran Pierre (dir.), *L'enseignement du français par la Science Fiction*, Paris : ESF éditions, coll. " Sciences de l'éducation ", 1979.

Petitjean André, " Lire écrire avec la science-fiction ". In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°22-23, " Lectures à suivre ", 1979, pp. 15-35. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1979.1088>, https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1979_num_22_1_1088.

(1) Par " pratiques possibles " d'enseignement nous voulons entendre à la fois ce que les programmes officiels d'enseignement permettent, ce que les manuels et les revues professionnelles proposent, en termes d'objectifs d'enseignement, de corpus littéraires et d'activités. Il ne s'agit pas de pratiques réelles observées.

Lecteur méfiant de science-fiction et développement de savoir-faire en lecture

Philippe Clermont * ¹

¹ Université de Strasbourg – INSPÉ de l'académie de Strasbourg, UR 1337 Configurations Littéraires – France

Sans partialité excessive, il nous apparaît que l'abord en classe d'enseignement secondaire de textes de science-fiction (SF) s'avère indispensable aujourd'hui car celle-ci est désormais fort répandue. En effet, la SF n'est pas – et ce n'est pas récent – limitée au genre littéraire, elle est plus largement un registre artistique très représenté au cinéma, dans la publicité, les jeux-vidéo, les mangas et d'autres arts. Elle est également devenue une référence, iconique ou littéraire, présente dans les magazines ou journaux généralistes pour accompagner l'approche de questions contemporaines, par exemple – sans parler d'environnement – sur l'exploration de Mars, les hackers et les univers virtuels, les robots, l'intelligence artificielle ou l'humain augmenté. Dès lors, il y aurait une forme de nécessité à former le jeune public à la compréhension de ce registre artistique. Cependant, lire un texte de SF n'est pas toujours chose aisée. I. Langlet l'a notamment mis en évidence dans une étude des structures romanesques visant à voir comment " elles engagent l'opération d'encodage et de décodage de l'*estranagement* propre à la science-fiction " (Langlet 2006 : 61 et suiv.). Elle présente ainsi la SF comme " genre à énigme " conduisant ses lecteurs à assumer une attitude tantôt confiante, tantôt méfiante envers le texte (Langlet 2006 : 27, 50-51, 68). C'est donc une figure de lecteur enquêteur spécifique, voire de lecteur méfiant, que la littérature de SF tendrait à inscrire dans le texte. Si toute lecture littéraire en général requiert cette action d'enquête, ne serait-ce que pour résoudre les inférences nécessaires à la compréhension, la SF nécessiterait davantage d'efforts du fait des étrangetés sémantiques visant à représenter l'univers science-fictionnel plus ou moins distancié du réel de référence des lecteurs.

C'est à partir de ces prémices que l'on peut se demander dans quelle mesure le texte de SF serait de nature à contribuer (particulièrement) au développement de certains savoir-faire en lecture dans l'enseignement secondaire. Ce qui a pour corollaire premier l'idée que la littérature de SF ou, tout au moins certaines de ses réalisations, présentent des difficultés particulières de lecture. Le second corollaire est relatif aux potentialités didactiques offertes par les textes de SF. Afin d'approfondir ce questionnement et de proposer des éléments de réflexion, la communication, s'inscrivant à la fois dans les champs de la sociologie de la lecture et des travaux en didactique de la littérature, va s'attacher d'une part à caractériser les difficultés de lecture du texte de SF telles que de jeunes lecteurs réels ont pu les formuler (résultats d'une enquête quantitative), d'autre part à relier le fonctionnement des textes de SF aux savoir-faire de lecture qu'ils peuvent mobiliser. Chemin faisant, seront considérés les apports à la lecture de SF des recherches relatives au sujet lecteur. Le parti pris n'est pas l'idée qu'il y aurait une didactique spécifique au texte de SF, mais plutôt la nécessité d'une bonne connaissance du fonctionnement de ces textes et de leur réception par le public scolaire afin d'en tirer un meilleur parti pour les apprentissages en littérature et culture.

Atallah Marc (2023). " "La science-fiction est fondamentalement un art critique" : enseigner la littérature de science-fiction pour éduquer au contre ", *RELIEF*, vol. 17, n°1 : *La science-fiction*

*Intervenant

et l'enseignement du politique, 2023, p. 23-36. En ligne : doi.org/10.51777/relief17556.

Clermont Philippe & **Lepaux** Victor (2013). " Pratiques de lecture des grands collégiens : lecture par genres, lectures des genres ". In Clermont P., Bazin L. et Henky D. (dir.), *Esthétique de la distinction : gender et mauvais genres en littérature de jeunesse*. Peter Lang, p. 23-36.

Giasson Jocelyne (2007). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université, 3e édition.

Langlet Irène (2006). *La science-fiction, lecture et poétique d'un genre littéraire*. Paris : Armand Colin, coll. " U ".

Mercier Étienne & **Tétaz** Alice (2022). " Les jeunes français et la lecture ", enquête IPSOS pour le Centre national du livre. En ligne : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>. Consulté le 03/11/2023.

Rannou Nathalie et coll. (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris : Honoré Champion.

Choisir une œuvre, des textes pour une classe de seconde : un geste professionnel en tension ?

Marie-Hélène Cuin * ¹

¹ CeReS (EA 3648) – Université de Limoges – France

Choisir les œuvres et les textes qui seront étudiés par les élèves constitue l'un des gestes professionnels fondamentaux pour l'enseignant de français. Il reste pourtant extrêmement complexe car il engage à la fois la question de la *professionnalité* (Wittorski, 2007) où se jouent et rejouent les normes, valeurs et celle de la *conscience disciplinaire* (Reuter, 2007) où s'articulent prescriptions, pratiques, recommandations et poids des épreuves certificatives.

En classe de seconde, le choix des œuvres s'inscrit dans une tension particulière, entre nécessité de commencer à préparer des épreuves certificatives fondées sur un programme d'œuvres et obligation de préserver ou de renforcer les pratiques lectorales souvent fragiles des jeunes lycéens (Renard, 2011). Ainsi, même si les prescriptions accordent une relative autonomie dans le choix d'œuvres et de textes au sein d'objets d'étude conçus autour d'une taxinomie générique, les enseignants de français se trouvent corsetés par la nécessité de construire des compétences nombreuses et complexes. Dans le même temps, on peut s'interroger sur l'influence des corpus proposés par une édition scolaire (manuels papier, livres numériques enrichis, dispositifs de formation) qui semblent entrer en concurrence avec les propositions des sites académiques (Abensour et Gomariz, 2018), phénomène au sujet duquel l'idée récente d'une labellisation des manuels n'est pas étrangère. Enfin, s'il existe au sein de la communauté des chercheurs en didactique des littératures un consensus autour de la notion de *patrimonialisation* (Louichon, 2015), qu'en est-il pour les enseignants de français ? Quels sont les critères, les limites qui font de certaines œuvres des textes irrecevables pour l'enseignement ?

Notre communication concerne les pratiques enseignantes relatives au choix des textes et des œuvres en classe de seconde. Nous choisissons d'interroger les modalités de constitution des corpus scolaires, à la fois comme objets mais également comme dispositifs d'enseignement. Pour analyser, décrire et comprendre ce qui est à l'œuvre dans la constitution des corpus scolaires par les enseignants de français en classe de seconde, nous émettons une double hypothèse : premièrement, la nature des œuvres choisies au sein des corpus d'enseignement mais aussi celle des dispositifs de lecture littéraire sont à même de fournir des indications sur les représentations que se font les professeurs de la discipline à enseigner ; deuxièmement, les discours des enseignants de français sur les objets sélectionnés pour la lecture littéraire peuvent nous éclairer sur les valeurs qui engagent la professionnalité. Pour tester ces hypothèses, nous adoptons une méthodologie mixte articulant démarche quantitative et qualitative. Nous appuierons notre démarche sur des questionnaires administrés aux enseignants de l'académie de Limoges ; à partir des profils dégagés grâce aux résultats de ces premières données, nous proposerons une étude de cas mobilisant l'analyse de contenu et de discours pour traiter les données recueillies auprès de ces enseignants : corpus et dispositifs mis en œuvre, observation de classe, entretiens.

Références

*Intervenant

Abensour, C. Gomariz, F. (2018) *L'édition d'éducation face aux défis du numérique*, Éditions du Cercle de la librairie, coll. Pratiques éditoriales

Brigitte Louichon. (2015). " Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation ", *Tréma* (En ligne), 43 | 2015, <http://journals.openedition.org/trema/3285>

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia

Reuter, Y. (2003). " La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire ". *La lettre de la DFL*, n°32, p. 18-22.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, collection Action et Savoir

L'enseignement des littératures en Roumanie : vers une dynamique d'ouverture ?

Mihaela Chapelan * ¹

¹ Université de Bucarest, Faculté de Langues et Littératures étrangères – Roumanie

A l'instar de la société qui le cautionne, l'enseignement roumain est tiraillé entre tendances diverses, voire opposées. Depuis trente ans on parle de la nécessité d'opérer des réformes radicales, mais longtemps les tentatives se sont limitées à des mesures mineures, sans oser s'attaquer aux problèmes fondamentaux. S'il fallait choisir parmi les mesures réformistes celle qui a eu l'impact le plus durable, ce serait probablement celle du passage du manuel unique aux manuels alternatifs. Malgré des critiques exprimées par une partie du corps enseignant lui-même, cette mesure a réussi à imposer une approche nouvelle des contenus enseignés et des contenus examinés.

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, il faut reconnaître que les controverses autour des nouveaux manuels ont été encore plus animées, les modifications opérées par certains auteurs donnant parfois l'impression d'empiéter sur le prestige de la littérature nationale. Plus précisément, des textes appartenant à des auteurs contemporains (notamment à ceux de la génération appelée " les quatre-vingt-huitards ") ont été proposés pour l'étude. Héritant du régime communiste une orientation presque exclusive vers l'étude de la littérature patrimoniale, le système éducatif ainsi qu'une partie de l'opinion publique ont réagi d'une manière assez virulente envers une modification somme toute pas trop radicale, qui ne se proposait pas de subvertir la tendance patrimoniale, mais plutôt de pratiquer une extension de son aire.

Notre intervention se propose de mettre en évidence que la polémique concernant le droit de ces auteurs (plutôt jeunes et peu consacrés à l'époque) de figurer à côté des grands classiques de la littérature nationale cachait en réalité une autre, d'une plus ample envergure, à savoir celle entre deux conceptions différentes sur l'enseignement de la discipline littéraire. En simplifiant, on peut dire que d'un côté se positionnaient ceux qui prônaient l'enseignement d'une littérature unitaire, composée d'œuvres patrimoniales correspondant à des critères de valeur traditionnels, et de l'autre, ceux qui prenaient parti pour une certaine hétérogénéité des contenus à enseigner. Nous suivrons la progression de cette deuxième orientation à travers plusieurs manuels et nous nous arrêterons plus spécialement sur l'analyse comparative d'un nouveau manuel, qui nous semble marquer un tournant beaucoup plus décisif dans le passage de l'enseignement de la littérature vers " les littératures ". Il s'agit du manuel proposé en 2023 par les éditions Corint pour les IXe et Xe classes. Comme d'autres manuels alternatifs, il est structuré en grandes unités centrées sur les genres littéraires majeurs, qui sont exemplifiés par des textes appartenant à des auteurs de patrimoine mais également à des auteurs actuels. Parmi ces derniers, ce manuel fait preuve d'une préférence marquée pour ceux qui exploitent d'une manière programmatique et souvent plus ludique la variété des formules littéraires et des niveaux de langue. A cela s'ajoute, comme une nouveauté absolue par rapport à la tradition de la rédaction des manuels de langue et littérature roumaines, une série de textes appartenant à des auteurs de la littérature universelle. Cette dynamique d'ouverture ne s'arrête pas aux frontières nationales des littératures, elle s'attaque aussi aux frontières qui délimitent trop strictement les arts eux-mêmes et propose

*Intervenant

une série d'œuvres multimodales. Ce dernier choix nous semble soutenir de manière heureuse la démarche d'ensemble des auteurs de ce manuel qui, à notre avis, visent l'objectif ambitieux de " faire advenir le sujet lecteur dans le sujet scolaire " (Annie Rouxel). S'appuyant sur un sondage auprès de plusieurs enseignants, notre analyse insistera également sur les aspects problématiques de l'adoption d'un tel manuel.

Bibliographie minimale

Castagnet-Caignec, Sonia, " Pour des corpus transfictionnels à l'école : en quoi un récit multi-médiatique peut-il servir l'enseignement ? ", *Strenae*, no 19, 2021

Michel, Raymond, " La lecture cursive et la lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire ", in *Pratiques*, no 109, 2001

Rouxel, Annie, " Comment faire advenir le sujet lecteur dans le sujet scolaire ? ", in *Le Français aujourd'hui*, no 157, 2007

Saint-Gelais, Richard, *Fictions transfuges. La transfictionnalité et ses enjeux*, Paris, Seuil, 2011

Quand ce sont les élèves qui choisissent les textes : l'inversion didactique pour accéder à la perspective des élèves sur les textes scolaires

Claire Colard-Thomas * ¹

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 : EA3749, Université de Montpellier : UM208, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier – France

Les cours de littérature proposent habituellement aux élèves des textes imposés et déterminés par de nombreux facteurs : les programmes, les manuels (Denizot, 2014), la sédimentation des pratiques enseignantes (Ronveaux & Schneuwly, 2018), etc..

Cette communication propose de s'intéresser à la réception de ces corpus scolaires diversifiés par les collégiens-nes. En effet, l'analyse de la scolarisation des textes (Denizot, 2014) amène à s'interroger sur leur réception en contexte scolaire, et à ses effets différenciateurs socialement. Nous postulons qu'en demandant aux élèves de choisir eux-mêmes des textes parmi une sélection proposée – ce qui constitue en quelque sorte une inversion de la relation didactique – il est possible d'accéder aux perspectives des élèves sur l'intérêt des textes proposés à l'étude et sur les critères qui déterminent pour eux l'intérêt scolaire (ou justement non-scolaire) des textes littéraires.

Nous avons donc demandé à trois classes de troisième de constituer une anthologie littéraire à partir d'extraits étudiés en classe. Selon quels critères les élèves choisissent-ils des extraits littéraires ?

75 élèves d'un établissement défavorisé du sud de la France ont étudié un corpus varié de récits de cours de français. La séquence avait un objectif pédagogique (dans l'objet d'étude " se raconter, se représenter ") et un objectif de recherche doctorale (décrire et comprendre les souvenirs des cours de français à la fin du collège). La chercheuse est aussi l'enseignante.

Le corpus étudié regroupait 25 récits de cours de français ou d'activités liées à des cours de français, que ceux-ci soient autobiographiques ou fictionnels. Les genres et la provenance des textes proposés étaient divers.

Les élèves ont ensuite – au sein d'un travail d'écriture plus vaste – rédigé deux entrées d'une anthologie chacun. La consigne était la suivante : " choisis deux extraits qui représentent fidèlement selon toi les cours de français au collège ; présente-les sous la forme d'une anthologie et explique ton choix aux futur-es collégiens-nes ".

Les données sont constituées de 150 pages d'anthologie, d'informations sur le profil des élèves (niveau scolaire, CSP des parents) et d'entretiens menés avec certains élèves.

Les anthologies relevées feront l'objet d'une analyse quantitative. Les choix opérés par les élèves seront mis en lien avec leurs données socio-culturelles et scolaires. Les discours recueillis en en-

*Intervenant

tretiens permettront de mettre au jour d'autres éléments susceptibles d'éclairer les choix effectués.

Dans une perspective socio-didactique, en considérant qu'il faut " entendre le lecteur " scolaire (Claude, 2022), nous tenterons de révéler les logiques implicites (ou explicites) construites par les élèves pour appréhender les textes proposés en cours de français au collège, en croisant ces logiques avec les profils socio-culturels des élèves.

Du côté des œuvres, quel est l'impact du genre, de l'accessibilité ou du thème ? Alors que Richard-Principalli et Crinon (2020) ont réaffirmé les liens forts entre capital socio-culturel familial et réussite en classe de littérature déjà énoncés par Bucheton (1999), retrouve-t-on, du côté des élèves, des facteurs socio-culturels dans les choix opérés (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Lahire, 1993) ? Des logiques d'utilité ou d'intérêt (scolaire, culturel, personnel) se révèlent-elles ? De la même façon, identifie-t-on une stratégie scolaire de choix des textes perçus comme particulièrement " scolaires " chez certain-es ?

Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur. In P. Demougin et J.-F. Massol (dir.), *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école* (p. 137-150). Grenoble : CRDP.

Claude, M.-S. (2022). Entendre le lecteur. Pour une approche socio-didactique de la lecture littéraire (et de quelques autres lectures) au collège et au lycée. Éducation. École normale supérieure Lettres et Sciences Humaines. <https://hal.science/tel-04456965>

Lahire, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Richard-Principalli, P., & Crinon, J. (2020). Didactique de la littérature et inégalités scolaires. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays, & B. Louichon (Éds.), *Approches didactiques de la littérature* (p. 157-171). Namur : Presses universitaires de Namur.

Les jeunes Français et la lecture, CNL et Ipsos. 2022. <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>

Quels corpus littéraires et quelles modalités de lecture pour l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Isabelle De Peretti * 1,2

¹ Textes et Cultures – Université d'Artois : EA4028 – Maison de la Recherche 9, rue du Temple - BP 10665 62030 ARRAS CEDEX, France

² université de Lille – Université d'Artois – France

Quels corpus littéraires et quelles modalités de lecture sont mis en œuvre pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en France ? Telle est la problématique générale à laquelle la communication proposée s'efforcera d'apporter des éclairages. Celle-ci s'inscrit dans la perspective de l'inclusion, telle que définie par l'UNESCO (2009) : elle est envisagée dans sa dimension culturelle et scolaire (Barrère & Mairesse, 2015) et s'inscrit dans une acception incluant élèves en situation de handicap et élèves en difficulté scolaire (Thomazet, 2012). Elle est abordée également ici en lien avec l'Éducation Artistique et Culturelle (2016, 2018), facilitant des approches cognitives, esthétiques et sensibles diversifiées. Traitant de littérature et plus spécifiquement de théâtre, incluant les corpus d'enfance et de jeunesse, elle s'inscrit également dans le paradigme de la lecture littéraire prenant en compte le sujet lecteur en didactique de la littérature et du théâtre (De Peretti, 2021 ; Dulibine & Grosjean, 2018).

La proposition de communication s'appuie sur une enquête quantitative par questionnaire (200 réponses) et qualitative (30 entretiens semi-directifs) menées dans l'académie de Lille (projet LITEJBEP, 2022-2024, INSPE de Lille/Université d'Artois- Textes et Cultures) auprès d'enseignants de tous les niveaux scolaires et, dans une moindre mesure, de structures spécialisées. Cette enquête porte sur les champs littéraires et artistiques convoqués et les pratiques mises en œuvre dans une perspective d'inclusion auprès des élèves à BEP, enquête qui développe également une partie plus spécifiquement liée au théâtre. Les réponses au questionnaire y montrent, tous niveaux confondus, l'importance de l'appui sur la littérature et ses différents genres (albums, contes, poésie, roman, théâtre). Le traitement quantitatif facilite une analyse différenciée tant des genres que des approches et pratiques artistiques mises en œuvre selon les niveaux et les structures dans lesquelles se trouvent les enseignants. Les entretiens semi-directifs permettent une approche affinée des corpus et des particularités des mises en œuvre.

La proposition de communication, dans une approche descriptive, se propose d'analyser dans ces données et de façon croisée entre réponses au questionnaire et entretiens, la question des corpus et des pratiques de lecture mises en œuvre par les enseignants dans cette visée inclusive. Il s'agira également de les référer aux différentes enquêtes disponibles (hors contexte d'inclusion) tant pour le premier degré (Louichon, 2008 ; Bonnery, Crinon & Marin, 2015...) que pour le second degré (Manesse & Grellet (1994) ; Olivier & Plissonneau, 2009) pour dégager des convergences ou des divergences.

Y a-t-il, par exemple, différenciation des curriculums selon les publics comme dans l'approche socio-culturelle de Bonnery, Crinon & Marin (2015) entre zones REP et REP + et autres zones ? Quelles places y ont les lectures patrimoniales, la littérature de jeunesse, la littérature contem-

*Intervenant

poraine, les livres adaptés ? Quelles tendances s'observent, dans les difficultés d'inclure les élèves en difficulté et les élèves porteurs de divers handicaps dans leurs diversités et hétérogénéités ? Qu'est-ce que les enseignants s'autorisent ? Ne s'autorisent pas ? Les tendances sont-elles les mêmes selon les niveaux d'enseignement, le cadre spécialisé ou non des enseignements ?

Nous examinerons ainsi quels sont les choix effectués par les enseignants des différents niveaux scolaires en termes de corpus, de supports et de pratiques de lecture et à partir de quelles représentations concernant le rapport à la littérature (et au théâtre) et à la culture partagée dans ce cadre.

1. Barrère, A., Mairesse, F., (2015), *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
2. Bonnery, S., Crinon, J. et Marin, B. (2015), Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? *Spirale* 55, 43-56.
3. DE PERETTI, I. (2021). *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques (1970-2017)*. Paris : Honoré Champion.
4. Dulibine, C. et Grosjean, B, (2018), *Coups de théâtre en classe entière au collège et au lycée*, Bruxelles, Lansman.
5. Gentaz, E. (dir.) (2015) : " Apprentissages, cognition et émotion : de la théorie à la pratique ", *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (A.N.A.E.), 2015, 139.

Programmer la lecture d'albums fictionnels au secondaire : de la réception première des enseignants à l'intégration dans une planification didactique

Séverine De Croix * ¹, Dominique Ledur *

2

¹ UCLouvain – Belgique

² Ephec Education – Belgique

Très présents dans les classes du primaire, les albums sont une option moins retenue au secondaire. Pourtant, sous l'effet de l'évolution éditoriale à destination du lectorat adolescent, l'album pour "lecteurs plus âgés" semble se frayer une voie sur la scène scolaire. Ce genre apparaît défini par les modalités de dialogue et de cohabitation de l'image et du texte, voire par les interactions du texte, de l'image et du support, sources d'effets de sens pour le lecteur (Centi, D'Anna, Delbrassine & Dozo, 2022). Ainsi le terme "album" ne correspond-il pas seulement au sens éditorial de "livre pour l'enfance où l'image domine", mais bien davantage au "sens étroit d'iconotexte" (Nières-Chevrel, 2012, p. 9). De nouvelles formes d'albums interrogent le lecteur cible en raison de thèmes ou de choix graphiques et esthétiques exigeants, de la quantité de texte ou du décalage entre image et texte. Formes brèves et attractives par leurs illustrations, les iconotextes pour (pré-)adolescent.es permettent de faire l'expérience du "plaisir du texte" et de développer la conscience des mécanismes de la compréhension et de l'interprétation. Quel regard les enseignant·e·s du secondaire portent-ils sur cet objet littéraire nouveau venu ? De quel projet les albums fictionnels présents dans les classes du secondaire sont-ils le signe ? La lecture des textes par l'enseignant·e – une lecture experte très ordinaire dans le quotidien de son activité, qui apparaît comme une lecture adressée, orientée vers la fabrication d'activités ou de dispositifs – ne fait l'objet d'un intérêt des chercheurs que depuis peu (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011 ; Fradet-Hannoyer, 2019).

Dans cette contribution, nous poursuivons un double projet.

(1) À l'aide d'un corpus constitué d'une quinzaine d'albums récents, nous souhaitons d'abord interroger sur un plan théorique les spécificités des iconotextes destinés au adolescent·e·s (leur matérialité, l'identification du lecteur cible, les effets fictionnels programmés...) (Connan-Pintado & Béhotéguy, 2020 ; Delbrassine & Audin, 2022). Des caractéristiques spécifiques permettent-elles de parler d' "album pour adoscents" ? Conduisent-elles en outre à réinterroger les conduites et les pratiques de lecture littéraire développées à l'école ?

(2) La recherche porte ensuite sur la relation des enseignant·e·s à ces iconotextes considérés comme textes potentiels pour la classe (Louichon, 2020). Une quinzaine d'enseignant·e·s rencontré·e·s à l'occasion d'entretiens collectifs (sous la forme de "focus groups") sont ainsi interrogés

*Intervenant

sur l'introduction des albums fictionnels dans les corpus scolaires : les proposent-ils, elles à leurs élèves adolescents ? Quels objectifs leur associent-ils, elles ? Confronté.e.s au corpus d'albums fictionnels constitué lors de la première étape de la recherche, les enseignant.e.s sont également invité.e.s à faire le choix d'un album qu'ils pourraient retenir à destination de leurs classes du secondaire et à commenter leur sélection : pourquoi tel album retient-il leur attention ? Quelle lecture en font-ils, elles ? Comment qualifient-ils, elles le travail que doit mener le lecteur, la lectrice qui découvre cet album ? Quel appareil théorique pensent-ils, elles devoir convoquer pour étudier cet album en classe ? Les verbatims issus de cette mise en situation et de ces échanges constituent le matériau d'analyse de la " première lecture professionnelle " des enseignant.e.s.

Connan-Pintado, Chr. & Béhotéguy, G. (dir.) (2020). *Littérature de jeunesse au présent (2). Genres graphiques en question(s)*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Centi, V., D'Anna, V., Delbrassine, D. & Dozo, B.-O. (2022). *Comprendre la littérature de jeunesse*. L'école des Loisirs.

Delbrassine, D. & Audin, Ch. (2022). L'album dans les classes de français du secondaire. Éditorial. *Les dossiers de l'ABPF*, 2.

Fradet-Hannoyer, M. (2019). *Manières de lire, façons d'enseigner : dispositions à lire et faire lire des textes littéraires chez les professeurs des écoles débutants*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Paris Cergy.

Louichon, Br. (dir.) (2020). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang.

Nières-Chevrel, I. (2012). *L'album, le mot, la chose*. Dans V. Alary & N. Chabrol-Gagne (dir.), *L'album, le parti-pris des images*. Presses Universitaires Blaise Pascal.

Les albums jeunesse fictionnels que les étudiant.e.s au BEPEP disent aimer utiliser auprès des élèves du primaire : Uniformité ou éclatement?

Rachel Deroy-Ringuette * ¹

¹ Université du Québec à Trois-Rivières – Canada

Au Québec, l'enquête par questionnaire auprès d'enseignant.e.s du primaire de Lépine (2017) a su nous informer sur les pratiques déclarées quant à la lecture/appréciation, notamment en lien avec les corpus déclarés. Cette étude montre un éclectisme quant aux titres et aux auteur.e.s nommé.e.s. Cet état de fait a été aussi relevé par Turgeon (2018) par une enquête plus modeste auprès de personnes enseignantes à l'éducation préscolaire ainsi que par DeRoy-Ringuette (2022) lors d'entrevues semi-dirigées auprès de 12 personnes, enseignantes au primaire ou chargées de cours en didactique du français. Si ces trois études récentes convergent par rapport aux corpus déclarés être utilisés dans les classes, qu'en est-il des personnes étudiantes à la formation initiale? Les résultats de notre présente enquête auprès de 84 étudiant.e.s au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) nous renseigne d'abord sur le fait que, comme pour études précédentes (DeRoy-Ringuette, 2022; Lépine, 2017; Turgeon, 2018), les étudiant.e.s ne se fédèrent pas nécessairement autour de titres communs et déclarent recourir à plusieurs titres différents ($n=87$) où seulement 13 sont nommés deux fois ou plus. Ensuite, retenons que la majorité des 84 étudiant.e.s ($n=47$) a répondu à la question en indiquant au moins un titre. Enfin, spécifions que des 87 titres nommés par les 47 personnes ayant été explicites, les albums jeunesse fictionnels sont majoritaires. Ce sont ces derniers qui nous intéressent. En effet, nous avons pour objectif général de décrire les albums fictionnels déclarés être aimés pour une utilisation dans les classes du primaire par des étudiant.e.s au BEPEP.

Nous souhaitons procéder à cette description des albums jeunesse fictionnels en recourant aux attraits du livre. Ces derniers ont initialement été conceptualisés dans le domaine de la bibliothéconomie en fonction des romans pour adultes (Saricks, 2009), mais ils intéressent maintenant des chercheuses en didactique de la lecture et de la littérature, précisément pour les adapter aux albums jeunesse (DeRoy-Ringuette, 2022; Montésinos-Gelet, DeRoy-Ringuette et Dupin de Saint-André, à paraître). Selon elles, les attraits des albums concernent le contenu (personnages, idées et intrigue, cadre spatiotemporel et socioculturel, tonalité) ou la forme (style d'écriture, style d'illustration, rythme). Pour la présente étude, seuls les attraits de contenu sont observés. Pour raffiner notre description et être en accord avec les quatre attraits ciblés, nous poursuivons quatre objectifs spécifiques en lien avec les albums fictionnels déclarés être utilisés par les étudiant.e.s au BEPEP : 1) décrire les personnages principaux qui s'y retrouvent; 2) décrire les types d'intrigues qui y sont présentées; 3) décrire le cadre spatiotemporel qui y est mis en scène; 4) décrire la tonalité qui s'y dégage.

Comme les attraits du livre présentent des points d'analyses multiples et denses, nous restreignons notre propos autour d'une à trois caractéristiques par attrait. Pour ce faire, notre outil de collecte

*Intervenant

de données se base sur les énoncés tirés d'une grille développée antérieurement (DeRoy-Ringuette, 2022) tout en étant inspiré des travaux actuels de Montésinos-Gelet, DeRoy-Ringuette et Dupin de Saint-André (à paraître). Il s'agit donc de procéder à une analyse de contenu des albums, guidée par des énoncés. Par exemple, afin de dégager les caractéristiques des personnages, un énoncé est " Le personnage principal de cet album est : (réponse libre, ex. fille, monstre, lapin anthropomorphe)", tandis que pour décrire le type d'intrigue, un énoncé est " La structure textuelle est : linéaire, répétitive, en randonnée, cumulative, enchâssée, parallèle, alternée ". Ces exemples montrent la nature qualitative ou quantitative des données obtenues par l'analyse de contenu. Avec ses objectifs spécifiques, notre étude permettra de constater que, si les étudiant.e.s du BEPEP offrent à lire aux élèves du primaire des albums disparates sur le plan des titres nommés, une uniformité pourrait se dégager sur le plan de certains attraits du livre.

Sur la pertinence de la narratologie transmédiale pour la lecture d'albums de littérature jeunesse au primaire

Claire Detcheverry * ¹, Raphaël Baroni *

2

¹ HEP-Vaud – Suisse

² Faculté des Lettres – Suisse

Si l'importance de l'album jeunesse dans les prescriptions et les pratiques enseignantes est acquise (Bonnéry, 2014), le type d'apprentissages qui s'attache à cet objet reste à questionner. Les outils didactiques pour une lecture littéraire au primaire portent généralement sur les caractéristiques des genres dans lesquels s'inscrivent ces albums et sur les stratégies pour comprendre les récits qu'ils portent, de sorte que la spécificité médiatique de ces récits ne fait pas l'objet d'un travail ciblé. Dans cette communication, nous exposerons la possibilité d'une approche narratologique pour repenser des moyens d'enseignement adaptés au premier cycle primaire (élèves de 6 à 8 ans) alors que l'outillage narratologique se limite généralement à la mobilisation d'un schéma narratif pour soutenir les activités de compréhension. Cette communication s'empare ainsi d'un nouveau développement en didactique de la littérature au primaire et s'inscrit dans le second axe des 25èmes Rencontres, la didactique de la littérature à l'épreuve de la diversité. Issue d'un développement récent de la théorie du récit, la "narratologie transmédiale" offre une ressource susceptible de mettre en lumière les enjeux liés à la matérialisation des formes narratives, notamment graphiques (Baroni, 2017). Ainsi les concepts de point de vue, de focalisation, de restriction du savoir entre les personnages, entre les personnages et le lecteur ou la lectrice, offrent chacun la possibilité de penser des outils didactiques favorisant la compréhension du dévoilement du récit (effets de suspense et de curiosité) au-delà du récit lui-même.

Dans le cadre d'une perspective à la fois didactique et socio-culturelle, nous nous intéresserons aux conditions qui permettent d'ouvrir les horizons culturels de tous les élèves. Nous tenterons aussi de répondre aux questions suivantes : comment la matérialité du support est-elle envisagée ? comment accompagner les élèves pour garantir leur rencontre avec la spécificité médiatique et narrative de ces albums ? quels savoirs disciplinaires sont en jeu dans cette rencontre ?

Aux frontières médiatiques de la littérature, les albums sans texte, bien que monomodaux, constituent des récits à la complexité bien plus grande qu'il n'y paraît (Van der Linden, 2013). À partir d'un album en particulier, nous commencerons par montrer comment la perspective narrative ou la mise en intrigue permettent d'explorer certaines des spécificités médiatiques des récits en images. Cette approche est à l'origine d'une séquence de nouveaux moyens d'enseignement en Suisse romande, qui sera mise à disposition des enseignant·e·s à partir d'août 2024. Profitant de nos implications respectives dans ce projet, nous évoluerons de la narratologie transmédiale à la tâche de l'élève et analyserons le processus de conception par les auteurs et autrices des nouveaux moyens d'enseignement romands ainsi que les outils et dispositifs destinés aux

*Intervenant

élèves. Les premiers retours d'expérience en classe contribueront notamment à observer les effets des nouveaux développements d'une didactique de la narratologie sur les pratiques lectorales.

Références bibliographiques

Baroni, R. (2017), *Les Rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*, Genève, Slatkine érudition. Préface de Jean-Louis Dufays. <https://serval.unil.ch/f1>

Baroni, R. (2023) " Une perspective transmédiiale sur la focalisation ", *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 78, p. 9-44. URL : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_E5B0EF1

Bonnéry, S. (2015). *Les albums de littérature de jeunesse*. In *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. pp. 131-159. La dispute.

Brunel, M. , Dufays J.L, Emery-Bruneau J., Florey,S. (dir.) (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes. Collection Paideia. Congrès mondial de Linguistique Française, Paris.

Leclaire-Halté, A. & Specogna, A. (2015). " Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes: approches plurielles ". *Recherches En Éducation*, 22. <https://doi.org/https://doi.org/10.40>

Que peuvent les images dans le champ scolaire de la didactique de la lecture ?

Geneviève Di Rosa * 1

¹ CELLF – CNRS, Université Paris-Sorbonne - Paris IV – France

Nous nous situons dans la perspective d'un élargissement de la didactique des littératures en dialogue avec les images d'art (Chabanne). Au questionnement toutes les littératures ? nous répliquons en écho toutes les images ? Il ne s'agit pas de peintures, de gravures, d'œuvres d'art appréhendées dans leur matérialité car finalement les occasions de rencontres des élèves avec celles-ci demeurent très limitées, mais des images qui abondent dans les actuels manuels scolaires, des images qu'on projette si aisément à partir d'outils numériques, des images présentes dans le cadre de la didactique de la littérature. Nous avons pris pour principal support d'analyse l'ouvrage *Former à la lecture littéraire* publiée sous la direction de Sylviane Ahr car celui-ci rend compte de pratiques en phase avec les concepts de lecture littéraire et de sujet-lecteur. Nous questionnerons donc comment ces concepts mobilisent les images en cours de français, selon quelles modalités et quels objectifs et nous réfléchirons aux enjeux d'une formation à la diversité des images.

Les mises en œuvre didactiques témoignent d'un usage polysémique du terme d'images. Les approches sensibles propres à la lecture subjective d'une œuvre littéraire font une large part à l'image au sens de représentation iconique de ses perceptions du texte, que celle-ci prenne la forme d'un langage verbal, grâce au portrait chinois ou d'un langage graphique par le dessin. L'émergence des représentations subjectives peut aussi être médiatisée par la sélection d'images préexistantes. Nous interrogerons les processus mémoriels de la mise au jour iconique des représentations (Coulombe), et observerons comment celles-ci sont exploitées dans la perspective d'une didactisation de la subjectivité. Nous verrons comment le curseur se déplace entre l'image la plus ressemblante possible une hyper-image et l'image la plus abstraite, dont le signe est le plus éloigné du référent, un hyper-signe (Bailly). Dans cette tension entre ressemblance et abstraction, nous aborderons la nécessité d'une approche sélective du réservoir d'images et d'un travail sur la stéréotypie ou sur le mythe (selon Barthes dans *Mythologies*). Nous interrogerons la tendance à faire des outils numériques une fin en soi d'ordre de création plastique alors que leur intérêt didactique devrait être de mettre au jour l'analogie subjective des formes de langage, iconicité et musicalité de l'écriture. L'accent porté aux configurations sensibles du langage permet en effet d'appréhender le dédoublement langagier de toute chose, le visible et l'invisible, les puissances sédimentées dans l'épaisseur d'un langage.

Autre sens attesté en cours de français, l'image désigne la reproduction d'une œuvre d'art relevant d'un genre iconographique. Le support est investi traditionnellement de démarches sémiologiques et herméneutiques à l'instar du texte littéraire. Or il est intéressant d'observer ici le glissement vers une appropriation plus sensible et subjective des images d'art grâce à la mobilisation de l'esthétique dont S. Ahr rappelle dans *Former à la lecture littéraire* la polysémie, science du sensible, du beau, de l'art ou du vivant. L'esthétique favorise l'approche expérientielle, qualifie une " conduite ", une " conscience " ou un " jugement ". Afin de ne pas confondre sensible et hédonisme (Brillant-Rannou), et de former un spectateur émancipé, nous aborderons la nécessité de décliner la diversité des images d'art en spécifiant les régimes d'art, les différentes scènes

*Intervenant

d'apparition de l'œuvre (Rancière) qui impliquent pour le regardeur des relationnels différents. Ainsi une didactisation des images plus attentive à leur travail qu'à leur pouvoir peut-elle inclure un apprentissage de lecture d'objets sémiotiques relevant de modalités herméneutiques, immersives ou euristiques.

Ahr S. dir., *Former à la lecture littéraire*, Canopé éditions, 2018

Bailly J.-C. *L'Imagement*, éditions du Seuil, 2020

Brillant-Rannou, Sauvaire, Le Goff dir., *Voies du sensible, expériences dans l'enseignement de la littérature*, éd. Les Presses de L'Ecureuil, 2023

Chabanne, Parayre, Villagordo dir., *La Rencontre avec l'œuvre*, éd. L'Harmattan, 2012

Coulombe Maxime *Le Plaisir des images*, éditions PUF, Paris, 2019

Rancière Jacques, *Aisthesis : scènes du régime esthétique de l'art*, Paris, Galilée, 2011 et *Le Travail des images*, éd. Les Presses du réel, 2019

Quelle place pour les littératures francophones dans les programmes scolaires de collège ?

Maude Dollet * ¹

¹ ECRITURES – EA 3943 – France

Les corpus de textes présents au sein des manuels scolaires, les conceptions de séquence par des dispositifs nationaux tel qu'Eduscol, les textes proposés à l'étude par les enseignants du secondaire possèdent tous un point commun : leur essence même est élaborée à partir de directives ministérielles : les programmes scolaires.

Dans le cadre d'un colloque sur l'enseignement de " toutes les littératures ", il semble essentiel de revenir aux prémices des corpus canoniques présents dans les cours de français au collège à travers l'étude des programmes scolaires. Ces derniers délimitent un cadre précis à partir duquel les séquences d'enseignement sont élaborées. Les textes choisis dans le cadre du cours français doivent s'inscrire pleinement dans les indications de corpus conférées par les programmes. Ce qui fait d'eux, le cadre à l'origine de toute conception didactique, aussi bien pour les enseignants que pour les concepteurs de manuels scolaires. Dans le cadre d'un travail de thèse mené sur la place de la littérature francophone au sein des manuels scolaires, il convient d'analyser la présence de cette même littérature francophone dans les programmes de collège afin de voir si les directives ministérielles préconisent l'étude de cette dernière ou non. Ces directives peuvent avoir un impact direct sur les textes étudiés en classe.

De façon plus concrète, on se demandera si la notion de littérature francophone est présente dans les programmes de français et de quelle manière elle est abordée. Fait-elle partie intégrante des indications de corpus ? Si oui, à quelle échelle ? Du point de vue des enjeux, est-elle traitée seule ou dans la perspective de littérature comparée ? Retrouve-t-on une distinction entre littérature francophone et française ? Retrouve-t-on des concepts clés autour des littératures francophones tels que les termes " d'autrui ", de " culture ", de " découverte " au sein des enjeux dispensés par les programmes scolaires ?

Pour ce faire, nous étudierons les programmes scolaires du cycle 3 (classe de 6ème) et du cycle 4 depuis 2016 jusqu'à aujourd'hui. Les programmes seront alors analysés selon trois axes. Le premier étant un relevé d'occurrence relatif aux enjeux liés à l'enseignement de la littérature francophone. Dans un second temps nous examinerons les directives ministérielles conférant des indications relatives aux littératures francophones et à l'enseignement des cultures de façon non explicite, notamment à travers des périphrases. Enfin, nous observerons la catégorie " indications de corpus " au sein des programmes.

En réalisant cette étude, nous nous inscrivons pleinement dans l'axe 1 du colloque " Un enseignement ouvert à la diversité des littératures ? ", qui consiste à questionner la place octroyée aux différentes littératures.

Bio-bibliographie.

*Intervenant

Maude Dollet était enseignante de lettres modernes dans le secondaire. Elle a réalisé son mémoire de master sur l'emploi d'étude d'adaptation d'œuvres classiques en bandes dessinée au collège. Actuellement doctorante à temps plein au sein du laboratoire " Ecritures " de l'Université de Lorraine, elle rédige une thèse intitulée " La littérature francophone comme corpus pédagogique en classe de français au collège, en France : formes et enjeux de la diversité culturelle ".

Bibliographie.

Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école: tensions et débats*. Honoré Champion.

Boissinot, A., Borne, D., Ferry, L., Merlaud, C., Safra, M. & Viala, A. (1996). " A quoi servent les programmes ? ". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 12, 31-49.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires, histoire et actualité*. Hachette éducation.

Le Français aujourd'hui, (2019). N° 207, *Quelle place pour la culture des élèves en classe ?*

Perreti (de), I. & Ferrier, B. (2012). *Enseigner les classiques aujourd'hui, Approches critiques et didactiques*. Peter Lang.

Des littératures à la pratique littéraire : approches subjectives d'œuvres littéraires de la maternelle au lycée

Christine Dupin * ¹, Camille Lassère-Totchilkine *

², Laurence Bertonnier *

3

¹ Lycée Jaufre Rudel – Lycée Jaufre Rudel Blaye – France

² Laboratoire d'Épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux – Université de Bordeaux – France

³ LITTARTS. Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène – Centre National de la Recherche Scientifique, Université Grenoble Alpes – France

Didactique de la littérature, didactique des littératures, à quoi renvoie ce pluriel ? S'il met en avant la pluralité des littératures, il appelle chercheurs et enseignants à porter un regard attentif sur l'hétérogénéité des corpus, sur les modalités d'enseignement attachées à la production écrite, sur les apprentissages qu'ils permettraient aux élèves. Pourtant, dans la réalité des pratiques de classe, les contraintes nous amènent parfois à réduire cette diversité intrinsèque, que cherche à rendre le pluriel du mot " littératures ", à une œuvre, une approche, voire à La Littérature (Schaeffer, 2011), patrimoniale.

De la maternelle à l'école élémentaire puis au lycée, comment ce singulier/pluriel des littératures à la littérature trouve-t-il du commun ? Au-delà des diversités, n'est-ce pas l'expérience d'un rapport au langage à partir du sien propre qui peut être favorisé en classe ? L'enseignement littéraire, quelle que soit la manière dont il se concrétise, s'intéresse aux textes comme objets artistiques et vise à favoriser pour chacun et chacune un rapport renouvelé au langage, par le biais de la mise en activité des élèves. Écrire, parler et plus généralement produire un énoncé à partir de textes littéraires permet aux élèves de faire l'expérience de ce rapport à la littérature.

Ces questions méritent, selon nous, d'être traitées en lien, notamment, avec l'approche anthropologique de Michèle Petit qui rappelle que " les humains ont besoin d'une dimension poétique, narrative, et fictionnelle (...) pour habiter le monde, pour s'accorder un tant soit peu, au sens musical du terme, à ce qui nous entoure. " (2023 : 259).

Pour concrétiser ce programme, les supports pourraient se définir essentiellement par leurs différences (lecture d'albums en petite section de maternelle, une séance d'écriture à partir d'un album-poème en CP-CE1 et l'étude d'œuvres patrimoniales en classe de seconde), mais l'objectif reste toutefois commun : d'un bout à l'autre du curriculum, il s'agit de former des sujets lisant et écrivant (Dupin, 2022).

Ainsi, les enfants de maternelle s'éveillent tout d'abord à ce rapport aux textes et à la fiction. Plus grands, ceux de CP-CE1 apprennent encore à lire mais aussi à produire des textes littéraires

*Intervenant

comme des poèmes. Plus tard, les lycéens acquièrent davantage d'aisance et sont capables de témoigner de leur expérience littéraire sinon esthétique.

Dans tous les cas, es enseignantes installent les conditions favorables à une rencontre entre le texte et l'élève. Ainsi, la littérature, plus qu'un ensemble de corpus, que l'on peinerait à harmoniser, est bien davantage une pratique, et le moyen pour chaque élève de se construire par l'expérience directe, permettant de nouer un rapport sensible et personnel aux textes.

Dans ce symposium, nous nous proposons d'analyser la manière dont chaque élève se construit grâce à la pratique littéraire, en lien avec le niveau de développement qui est le sien. En quoi les dispositifs que nous proposons, en dépit de leurs différences évidentes, favorisent-ils l'émergence de sujets qui apprennent en lisant et en écrivant ?

La première communication cherche à identifier, au moyen d'une analyse qualitative de verbatims recueillis dans deux classes différentes, si les modes d'agir-parler-penser d'élèves de petite section de maternelle se spécialisent au fil des mois, et en quoi ils relèvent d'une appropriation de ceux d'une communauté discursive scolaire de lecteurs d'albums.

La deuxième communication propose à partir d'un dispositif d'écriture créative à partir d'un recueil de poèmes illustré de faire écrire des élèves de CP et de CE1 à partir d'un album-poème (Boutevin, 2014) et d'analyser ensuite la façon dont les élèves se sont approprié le langage dans ce poème personnel.

Dans la troisième communication, les productions écrites d'une classe de seconde seront mises en regard de ce que les élèves déclarent lors d'entretiens menés en fin d'année à propos de ce qu'ils ont appris et retenu du travail proposé au fil des séances.

Au fil de ce parcours, nous espérons mettre en lumière la manière dont, malgré les différences de corpus, de contextes et de niveaux, l'activité à visée esthétique et/ou artistique proposée aux élèves permet de définir une pratique de la littérature qui dépasse la diversité des littératures qui existent dans les classes.

Effets d'un nouvel enseignement, la spécialité HLP, sur le corpus recommandé.

Maïté Eugene * 1

¹ Théodile-CIREL – Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille - ULR 4354 : EA1764 – France

Axe 1. Un enseignement ouvert à la diversité des littératures ? Effets d'un nouvel enseignement, la spécialité HLP, sur le corpus recommandé.

Cette communication propose d'analyser les effets d'un nouvel enseignement, la spécialité Humanités, Littérature et Philosophie (HLP), sur le corpus littéraire au lycée tel qu'il apparaît dans l'espace des recommandations (Reuter, 2004), à savoir les seuls manuels actuellement dédiés à ce nouvel enseignement, les manuels des éditeurs Hachette et Nathan (classes de 1e et de Terminale).

Mise en place par la réforme du lycée (décret 2018-614 du 16 juillet 2018) qui fait disparaître les filières au profit d'enseignements de spécialités, la spécialité HLP présente au moins deux particularités susceptibles d'influencer le corpus littéraire sur lequel repose son enseignement et de renouveler le choix des extraits et les questionnements y afférant. La première est que cette spécialité allie deux disciplines jusque-là bien distinctes, la littérature et la philosophie. Son enseignement repose sur " un principe de coopération interdisciplinaire " (*BOEN* spécial n°1 du 22 janvier 2019) qui se réalise notamment par un programme commun organisé en 4 thématiques (les pouvoirs de la parole, les représentations du monde, la recherche de soi et l'Humanité en question) et des épreuves certificatives communes. Peut-on percevoir une influence de cette interdisciplinarité sur le choix des œuvres et leur traitement ?

La seconde particularité réside en la référence au terme " Humanités " qui ouvre la dénomination HLP. Faut-il l'entendre comme un retour à la tradition des humanités classiques qui donnerait sa préférence aux textes antiques ou au XVIIe siècle et à la rhétorique ? Le terme désigne-t-il un noyau commun (lequel ?) aux deux disciplines concernées qui justifierait leur union au sein de cet enseignement de spécialité ? La référence est-elle plutôt à chercher du côté des *humanities* anglo-saxonnes ? Ou s'agit-il d'un terme passe-partout qui ne sert qu'à regrouper artificiellement deux disciplines ? N. Denizot (2013), L. Laroque et V. Tellier (2021) et le travail doctoral de C. Couteaux (2022) ont mis en évidence la polysémie de cette notion, en étudiant les différents sens qu'elle peut recouvrir selon les espaces de formation dans laquelle elle apparaît. Il sera donc intéressant d'interroger les liens entre ce terme et les extraits des œuvres qui se donnent à lire dans les manuels de cette spécialité. Quelles humanités construisent les littératures retenues ?

La spécialité HLP, en proposant un nouveau programme, de nouvelles épreuves, en associant deux disciplines et en se plaçant sous le signe des " humanités " ouvre-t-elle le corpus littéraire à de nouvelles littératures (étrangères, féminines, contemporaines, philosophiques...) ? Renouvelle-t-elle les approches didactiques de la littérature en participant à la scolarisation (Denizot, 2013) de nouveaux/elles auteur.es et en proposant de nouveaux questionnements ? En étudiant les manuels (Bishop & Denizot, 2016 ; Perret, 2015), je chercherai à répondre à ces questions.

*Intervenant

Bibliograp

Bishop, M.-F. & Denizot, N. (2016). Les manuels dans la classe de français. *Le français aujourd'hui*, 194.

Couteaux, C. (2022). *L'enseignement des humanités dans les cours de français du XXIe siècle : place, enjeux et modalités*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2, Jean Jaurès (non publiée).

Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Peter Lang.

Denizot, N. (2015). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, 43, 43-50.

Laroque, L. & Tellier, V. (2021). Culture humaniste, humanités, humanisme, *Dictionnaire des termes utilisés en formation*, dir. Guilhem Labinal et Virginie Tellier, Laboratoire EMA, Hypotheses.org. En ligne : <https://dicoema.hypotheses.org/>

Perret-Truchot L. (2015). *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*. PUR.

Manuels étudiés :

Himy, O., Taboulot, J-P. et Larre D. (dir) (2019), *Humanités, Littérature et philosophie*. Hachette.

Himy, O., Taboulot, J-P., Larre, D. et Tordot Rombaut, K. (dir) (2021), *Humanités, Littérature et philosophie*. Hachette.

Laburthe-Tolra, M.-H. et Limé-Couturier C. (dir) (2019). *Humanités littérature philosophie, 1e*. Nathan.

Renner, F. et Vuillermet, H. (dir). (2020). *Humanités littérature philosophie, Terminale*. Nathan.

Enseigner la " littérature marocaine d'expression française " au lycée : pratiques déclarées d'enseignants de français

Anass El Gousairi * ¹

¹ Faculté des sciences de l'éducation, Rabat – Maroc

L'histoire de la littérature scolaire au lycée marocain est relativement complexe : très présente en effet dans la classe de langue dans les années 60, notamment dans sa dimension patrimoniale et à travers la lecture suivie et l'explication de textes comme exercices majeurs, puis partiellement évincée des programmes sous l'influence des approches communicatives du FLE, elle est remise sous les feux de la rampe en 2002, sous l'impulsion du tournant interculturel en didactique des langues (El Gousairi & Bouchekourte, à paraître). (Re)scolarisée, la littérature se structure aujourd'hui autour d'œuvres intégrales prescrites.

Dans cette dynamique, le syntagme " littérature marocaine d'expression française " (désormais LMEF), retenu par les programmes actuels du lycée à travers deux romans, *La boîte à merveilles* (1954) d'Ahmed Sefrioui et *Il était une fois un vieux couple heureux* (2002) de Mohammed Khair-Eddine, atteste de la redéfinition du statut et de la place de la littérature, des finalités de son enseignement et du projet de formation de l'élève en tant que sujet didactique. Sans qu'il ne s'agisse ici d'aborder la fonction idéologique de cette littérature, liée au fait colonial constitutif de son émergence, à la critique du " néo-impérialisme culturel " dont elle se proclame (Bouguerra & Bouguerra, 2010) et au régime de " lecture plus documentaire que littéraire " qu'elle est susceptible d'induire (Bonn, 1987), il nous semble plus intéressant, dans une perspective didactique, de documenter la place réservée à la LMEF dans les programmes, ses contours et ses spécificités, les ambiguïtés et les paradoxes de sa " scolarisation " (Denizot, 2021), ainsi que la réception qui en est faite.

Les instructions ministérielles privilégient deux genres particuliers : d'une part, *La boîte à merveilles* est présenté comme un " roman autobiographique ", à caractère ethnographique et aux structures narratives relativement linéaires ; d'autre part, *Il était une fois un vieux couple heureux* est défini comme un " roman d'apaisement ", en référence étroite au vécu de l'auteur (l'apaisement par rapport à l'errance et à la subversion, le retour après l'exil), et en tant que texte contemporain, il est fondé sur une certaine transgression esthétique des structures normées du récit. Si ces deux romans d'auteurs marocains coexistent avec des œuvres patrimoniales de littérature française du XVIIIe au XXe siècles, une co-présence que le discours institutionnel semble justifier par la double exigence de reconnaissance d'un " héritage national " et d'appropriation de valeurs républicaines ou universelles portées par des " textes étrangers ", il y a lieu de se demander i) quels extraits sont particulièrement " fabriqués " par les enseignants, en fonction de quels liens œuvre-extraits (Bishop & Belhadjin, 2021) ; ii) quels usages ils en font en classe, quelles fonctions ils leur attribuent, pour quelles pratiques de lecture-écriture.

Après un rapide rappel historique du statut et du rôle accordés à la LMEF dans les prescriptions officielles, sont analysées, à travers des entretiens semi-dirigés, les pratiques déclarées de dix enseignants de français, permettant de saisir ce qu'ils disent (ou non) de la LMEF, mais aussi de

*Intervenant

comprendre les conceptions de l'objet " littérature " sur lesquelles repose cette reconfiguration des corpus scolaires. Partant de ces données recueillies, nous chercherons à définir la particularité de la LMEF sur le plan didactique et les enjeux scolaires et sociaux qui lui sont propres, en confrontant l'analyse des pratiques déclarées à celle d'un corpus de séquences didactiques élaborés à partir d'extraits des deux romans au programme.

Bibliographie

Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (2021). Lire des œuvres en extraits, quels enjeux pour l'enseignement de la littérature ?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 64.

Bouguerra, M.-R. & Bouguerra, S. (2010). *Histoire de la littérature du Maghreb*. Paris : Ellipses.

Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.

El Gousairi, A. & Bouchekourte, M. (à paraître). Éléments pour une histoire de l'enseignement de la littérature au secondaire (1969-2007) : phénomènes de transformation et de sédimentation. In A. El Gousairi, A. & M. Bouchekourte (dir.). *Le français comme discipline : histoire, tensions et spécifications*. Namur : Presses universitaires de Namur. Collection " Diptyque ".

Littérature consentante, concertante ou déconcertante : quelle(s) littérature(s) contemporaine(s) entrent dans les classes du secondaire et pour quels enjeux?

Judith Emery-Bruneau * ¹, Sonya Florey *

2

¹ Université du Québec en Outaouais – Gatineau, Canada

² Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

Comment, en didactique de la littérature, traite-t-on des enjeux relatifs aux littératures contemporaines et quelles pratiques de lecture y associe-t-on ? Entre corpus didactisés et corpus à didactiser, une réflexion sur la diversité des œuvres contemporaines convoquées en classe ou pouvant s'inscrire dans le cadre scolaire s'impose. Mais d'abord, qu'entend-on par œuvre littéraire contemporaine, si l'on va au-delà du critère relatif à la périodicité, soit des œuvres parues depuis les années 1980 (Chaillou, 1987)? D'un point de vue poétique Viart (2019, 1) la définit comme une littérature " redevenue transitive, (...) qui s'intéresse au sujet, au réel, à l'histoire, au monde social (...) et qui propose pour cela des formes littéraires nouvelles. (Elle) porte un regard critique, non seulement sur le monde dont elle parle, et plus généralement sur ses objets, quels qu'ils soient, mais aussi sur les formes autrefois sollicitées pour traiter de ces mêmes questions, et sur celles qu'elle-même met en œuvre aujourd'hui. " La valeur littéraire des textes contemporains constitue une question qui enflamme parfois les chercheur·se·s (Chaudier, 2019). À ce titre, une typologie catégorisant les œuvres contemporaines en trois types peut constituer un premier appui pour s'emparer de cet objet (Viart et Mercier, 2005). La littérature dite *consentante* nourrit une vision de la littérature qui se rapproche du loisir culturel et rejoint les attentes d'un large public (ce qu'offrent par exemple les romans de Guillaume Musso ou ceux de Diana Gabaldon). La littérature *concertante* s'inscrit dans la tradition du roman sans chercher à renouveler cette dernière ; ses œuvres portent sur des sujets d'actualité et visent un certain succès commercial (pensons notamment aux romans de Michel Houellebecq, Joël Dicker ou Amélie Nothomb). Enfin, la littérature *déconcertante*, qui appartient plutôt au champ de production restreinte, parfois qualifiée de plus exigeante, à contre-courant, déplace l'horizon d'attente du lecteur qui se trouve à devoir interroger diverses dimensions de l'œuvre (contenu, thématique, forme, pratique de l'écriture), laquelle impose explicitement ou non, une activité critique (ce que nous retrouvons par exemple dans les œuvres de Jean Echenoz, de Noëlle Revaz ou de Jean-Charles Massera).

Dans un contexte où les œuvres patrimoniales dominent les corpus enseignés au secondaire (Ahr et Denizot, 2013), nous avons voulu connaître la place et l'utilisation de la littérature contemporaine dans les pratiques d'enseignement actuelles, de même que les visées didactiques qui les caractérisent. Dans un premier temps, nous avons interrogé 12 enseignant.e.s du secondaire (élèves de 15 à 18 ans) afin qu'elles et ils décrivent leurs conceptions de la littérature contemporaine et citent des œuvres contemporaines qu'elles et ils convoquent en classe. Ces données permettront de confronter cette liste de titres à la typologie de Viart et Vercier afin d'analyser

*Intervenant

si certaines catégories font l'objet d'une représentativité plus significative. Nos analyses de contenu menées à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012) montrent que les trois types de littérature contemporaine font partie des corpus de classe, même si les œuvres dites déconcertantes sont minimales comparativement à celles de type concertante et consentante. Quels effets-textes se dégagent-ils ?

Dans un deuxième temps, après avoir demandé aux enseignant·e·s de lire quatre œuvres déconcertantes, nous les avons à nouveau interrogé·e·s pour connaître les finalités qu'elles et ils viseraient avec l'étude de ces œuvres et les dispositifs didactiques qu'ils mobiliseraient possiblement. Cette analyse conduira à nous demander quels types de lecteur·rice·s les enseignant·e·s souhaitent former et quels moyens seraient mis en œuvre afin d'y parvenir. Si " la connaissance, la fréquentation et l'appropriation des œuvres littéraires patrimoniales est l'un des enjeux de la culture humaniste " (Louichon, 2015, p. 22), quels seraient les enjeux relatifs à l'enseignement et l'apprentissage de ces trois types de littératures contemporaines ? Cette analyse sera également l'occasion d'interroger la pertinence de la typologie " concertante, consentante, déconcertante " et la manière dont elle problématise et fait perdurer une certaine idée de la valeur littéraire, influençant potentiellement les choix enseignant·e·s.

L'enseignement des littératures au Maroc, vers la patrimonialisation de la littérature orale

Yassamine Fertahi * ¹

¹ NUMECOL – Maroc

Les recherches actuelles dans le domaine de la didactique littéraire ont apporté un renouveau quant à l'enseignement du texte littéraire. Antoine Compagnon (1) et Gérard Langlade soulignent que l'enseignement de la littérature, au fil de l'histoire, ne considère guère le lecteur comme un sujet, c'est-à-dire qu'il ne prend pas en considération sa dimension subjective. Le processus de lecture se trouve ainsi surveillé et " soumis au texte ". Annie Rouxel précise que " l'élève- lycéen- ne disposait au mieux que d'une marge étroite pour exprimer une interprétation ou un jugement personnels " (Rouxel, 2007). Tzvetan Todorov(2) a dénoncé l'enseignement techniciste de la littérature, anéanti sous le joug du formalisme qui confond outils et finalités. La lecture analytique est " une bride sur le cou "(3), pour ainsi reprendre la métaphore d'Annie Rouxelle. Pour Gérard Langlade, la lecture subjective " concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire " .

De même, l'enseignement des littératures française et arabe au cycle secondaire qualifiant semble ignorer le contexte plurilingue dans lequel se meut l'élève marocain. L'enseignement de la littérature arabe classique ne prend pas en considération toute une littérature orale produite en arabe dialectal. La langue amazighe qui est aussi la langue officielle du Maroc depuis 2011 peut transmettre également une littérature amazighe riche en symboles, en métaphores et en musicalité. Cette " complexité diglossique " fait qu'une supériorité s'opère entre deux formes de littératures : la première est écrite, autour de laquelle s'est construit un discours critique et un socle épistémologique, et une seconde dite orale, qui peine encore à exister car son passage à l'écrit, et encore moins à l'institution scolaire, est semé d'embûches. Certains travaux de recherche ont essayé de redonner à cette littérature ses lettres de noblesse. Pourrions-nous continuer de taire la littérature orale qui édifie un système de valeurs tributaire de l'identité de l'élève marocain ? Comment faire accéder tous les élèves marocains à une culture partagée ? Que pourrait apporter la diversité des corpus relevant de littérature orale, poésie en particulier, à l'enseignement des littératures ? Quels sont les travaux de recherche qui mériteraient d'être conduits, entamés en amont pour la transposition didactique de la littérature orale ? En quoi la construction de dispositifs didactiques hétérogènes peut-elle construire un " sujet lecteur " susceptible de formuler son ressenti sur l'ensemble des textes lus ? Concernant notre méthodologie de recherche, nous proposons d'expérimenter des dispositifs didactiques regroupant des textes littéraires français, arabe, en arabe dialectal et en amazighe, autour des stéréotypes suivants: "la figure du poète, "la séparation amoureuse", "le blason", "l'amour", "la résistance", etc. Concernant la littérature orale, nous puiserons les textes dans les littératures française, arabe et orale (Les Chants de la Tassaout, Mririda n'Ait Attik, poésie orale amazighe traduite en français par René Euloge), dans les recueils de poésie Al Malhoun et dans les chants féminins de la région de Taroudant, recueillis dans un travail de recherche financé par l'UNESCO. L'objectif de cette expérimentation consiste à instaurer, d'abord, une "interdisciplinarité rationnelle" et à édifier, ensuite, la " bibliothèque intérieure " multilingue, voire universelle ou les mêmes topos littéraires se croisent pour éclairer

*Intervenant

aux élèves leurs rapports aux langues et aux littératures. Pour contrecarrer l'enseignement techniciste de la littérature, nous essaierons de mettre en place "le journal du lecteur" dialogué pour encourager les élèves à produire des "textes de lecteurs" faisant prévaloir leur subjectivité.

Bibliographie

Louichon, B. (2015), " Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation ", *Tréma*, n° 43, p. 22 - 31.

Rouxel, A. & Langlade, G. (Éd.). (2004). *Le sujet lecteur – lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lebrun, M. (2010). *La classe de français et de littérature*. EME Éditions, Proximités.

(1) Compagnon Antoine, *Le Démon de la théorie* (1998-164-167)

Choisir de lire, interpréter et dire en autonomie L'Enfant de sable de Tahar Ben Jelloun : effets légitimants de la conjugaison de pratiques de lecture interobjective et intersubjective.

Marlène Fraterno * ¹

¹ Lettres, arts du spectacle, langues romanes – Université de Caen Normandie – France

” Implication ”, ” investissement ” et ” sensibilité (...) personnel(s)(1) ” constituent autant d’expressions qui, en laissant une place officielle au ” sujet lecteur ”, ont profondément renouvelé l’oral des Épreuves Anticipées de Français. L’institution attribue là une place aux différentes activités du lecteur telles que définies dans les actes du colloque de Rennes ”Sujets lecteurs et enseignement de la littérature(2) ”. Quelle place, quelle légitimité la pluralité littéraire peut-elle trouver dans les singularités lectorales ainsi mises en avant?

Il s’agira ici d’écouter les enregistrements d’élèves de 1ère Générale s’essayant à la préparation de la seconde partie de l’oral des EAF. Partant d’une conception dialogique (Sauvaire 7), et non solitaire bien que personnelle, des pratiques lectorales, il s’agira de questionner à la fois la place que l’enseignant accorde à la littérature francophone dans le cadre de la pratique interobjective du réseau de lectures et les effets de cette interobjectivité dans le cadre d’une pratique intersubjective de la lecture. À partir d’un ” réseau de lectures ” cartographié par l’enseignant et liant littérature patrimoniale et francophone, chaque élève a décidé en autonomie de l’orientation de ses lectures et donc de son ” parcours de lecteur ” en s’aidant de modules numériques d’autoévaluation(3) : sur l’ensemble de l’année scolaire 2022/2023, *L’Enfant de sable* aura été le livre le plus plébiscité, toute littérature confondue.

Comment l’introduction de ce texte francophone peu académique en contexte scolaire a-t-il influé sur les motivations des élèves et sur les représentations que ces élèves se forgent quant à cette littérature ? Comment, par ailleurs, les élèves se forgent-ils ces représentations ? Comment le concours de pratiques interobjective de la part de l’enseignant et intersubjective de la part de la communauté des élèves et des parents peut-il doublement légitimer la littérature francophone et favoriser le passage du ” lu ” au ” lectant ” (Picard 1986), particulièrement lorsqu’on parle de ces œuvres, rarement lues en contexte scolaire ?

L’analyse d’une quinzaine d’enregistrements d’élèves permettra d’abord d’appréhender l’attraction exercée par la pensée métonymique de la marginalité et de l’instabilité appliquée au personnage principal et au livre lui-même chez les lycéens. Quel(s) rôle(s), ensuite, le lien entre pratiques intersubjective (valeurs partagées, relations, arrière-plan culturel) et interobjective (réseau d’œuvres, préexistence de systèmes de pensée interprétative sur le modèle de ” l’oral du lecteur ”) a-t-il joué auprès des lycéens dans leur choix ? A-t-il été perçu comme une autorisation à être un ” sujet lecteur ” de plein droit même lorsque l’entrée dans l’œuvre s’est faite par des considérations identitaires, un ” sujet lecteur ” dont la ” compétence appréciative ” (Brunel 2021)

*Intervenant

est reconnue même s'il l'exerce sur un objet que lui-même juge insolite ? Un travail comparatif, via un entretien mené auprès des mêmes élèves aujourd'hui, près d'un an après, permettra enfin d'évaluer comment la lecture d'œuvres francophones a influencé leur représentation de la discipline à moyen terme.

Bibliographie indicative

Brunel, Magali, *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique Études empiriques au collège et au lycée*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2021.

Picard, Michel, *La lecture comme jeu –Essai sur la littérature*, Paris, Editions de Minuit, 1986.

Sauvaire, Marion, "Le rôle des pairs dans l'interprétation du texte littéraire", *Correspondance*, 20(2), 2015, p. 7-10.

(1) Bulletin Officiel spécial n°7 du 30 juillet 2020, NOR : MENE2019312N, <https://www.education.gouv.fr/bo/20>

(2) Rouxel A., Langlade G. (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque " Sujets lecteurs et enseignement de la littérature ", Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

(3) Daphné Jacomon a présenté au Plan National de Formation en Lettres 2021 un modèle dont le cadre doit permettre à l'élève de devenir un *lector loquax*. Elles appellent " oral du lecteur " " cet apprentissage scolaire de l'oral au service de l'appropriation des textes, apprentissage qui vise, plus loin que lui, le déploiement d'une parole subjective assumée et chargée de sens ", p. 3.

Intégrer la littérature numérique aux pratiques d'enseignement ordinaires en classe de littérature.

Sonya Florey * ¹, Sylvie Jeanneret *

², Elsa Nguyen *

1

¹ Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

² Université de Fribourg, CERF – Suisse

Il est aujourd'hui généralement admis que la littérature numérique témoigne d'un développement continu qui explore les possibles offerts par une technologie en évolution permanente (Bisenius-Penin *et al.*, 2022 ; Bouchardon, 2014). Si l'hybridité de l'œuvre littéraire numérique (OLN, désormais), voire son statut au sein du champ littéraire, nourrissent des positions solidement argumentées et parfois antagonistes (Saemmer, 2011), ces caractéristiques posent des questions vives à la didactique de la littérature par rapport à leur transposition en contexte scolaire (Bouchardon, 2017 ; Brunel, 2021 ; Lacelle *et al.*, 2017). Un consensus fort se dégage des recherches en didactique sur la littérature numérique et préconise d'associer les compétences en compréhension et en analyse traditionnellement mobilisées lors de l'étude d'œuvres imprimées et leurs équivalentes numériques, réaffirmant la permanence de certains objets littéraires et didactiques et les spécificités inhérentes au numérique dans une importance partagée.

Or, si la pertinence d'enseigner la littérature à partir de corpus de littérature numérique est ponctuellement relevée dans diverses publications, on constate que les OLN ne sont que peu convoquées dans les pratiques d'enseignement dites ordinaires (Florey, 2023). En effet, lire de la littérature numérique semble constituer originellement le choix des équipes de recherche, et plus rarement celui du corps enseignant. Cet impensé nous conduit à problématiser la possibilité de déterminer des objets-frontières (Monod-Ansaldi & al., 2019), en didactique de la littérature numérique, au croisement des intérêts des chercheur-se-s et des praticien-ne-s, articulant un concept à une situation de classe. Pour le dire autrement, si la recherche atteste d'un intérêt pour la didactique de la littérature numérique, à quelles conditions cet intérêt peut-il rencontrer également celui des enseignant-e-s, et partant, constituer une condition qui favorise l'intégration des OLN dans les pratiques ordinaires ?

Pour répondre à cette interrogation, nous nous fonderons sur les données collectées dans le cadre du projet LOLN (Lire des œuvres littéraires numériques) actuellement en cours (2024-2026). Neuf enseignant-e-s suisses du secondaire post-obligatoire (élèves de 15 à 18 ans), de différentes filières (maturité, diplôme, culture générale) sont invité-e-s à constituer un corpus d'OLN, à définir des objets d'enseignement et d'apprentissage et, enfin, à construire une séquence didactique qui valorise l'intégration de la littérature numérique dans le cursus.

*Intervenant

S'agissant des données à analyser, nous disposerons de questionnaires complétés au début du projet (mars 2024) et des séquences construites par le corps enseignant (juin 2024). Nous envisageons une analyse double :

(1) En amont du travail réalisé avec les enseignant·e·s, nous avons inventorié les caractéristiques littéraires, numériques et didactiques d'un corpus d'OLN constitué par nos soins. Nous confronterons les analyses initiales produites par les enseignant·e·s sur des extraits de ce corpus, ainsi que celles qu'ils-elles auront réalisées pour préparer leur séquence.

(2) Une fois les séquences construites, nous comparerons les objets et les tâches d'élèves projetées aux résultats d'une méta-analyse (Florey & Nguyen, 2024, soumis) proposant une cartographie des recherches sur la littérature numérique entre 2012 et nos jours en termes d'objets enseignés et de tâches réalisées dans les classes.

Dans les deux versants de cette analyse, nous chercherons à définir des objets-frontières, à identifier des convergences ou des hiatus entre des visions émanant des chercheur·se·s et du corps enseignant. La perspective consistera à commenter ces rapports afin de mieux comprendre comment légitimer les corpus d'OLN pour qui souhaite les aborder dans son enseignement.

Bouchardon, S. (2017). Pourquoi enseigner la littérature numérique. In M. Brunel & F. Quet, *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, 201-217. Peter Lang.

Brunel, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique : Études empiriques au collège et au lycée*. Presses universitaires de Rennes.

Monod-Ansaldi, R., Vincent, C., & Aldon, G. (2019). Objets frontières et brokering dans les négociations en recherche orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 13-2, Article 13-2.

Lire toutes les littératures pour enseigner : l'étape essentielle de la confrontation au texte

Celine Foliot * ¹, Magali Brunel *

2

¹ LINE – Université Côte d'Azur (UCA) – France

² Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 : EA3749, Université de Montpellier : UM208, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier – France

En 2021, les XXIIe rencontres des chercheurs en didactique de la littérature avaient mis en évidence les interconnexions entre le " texte du sujet lecteur enseignant " et l'enseignement de la lecture des textes littéraires. Par ailleurs, les recherches descriptives (Ahr & Peretti, 2023 ; Brunel et al., 2024) montrent que les pratiques de lecture sont encore ancrées dans des schémas classiques relayés par les programmes. Ainsi, Ahr et Boutevin (2020) rapportent que des enseignants chevronnés peinent avec la dialectique de la lecture littéraire (Dufays, 2016). Bishop (2018) souligne que l'éviction des spécificités sémiotiques des textes par les enseignants du primaire empêche l'enseignement de la compréhension implicite (Belhadjin & Bishop, 2022). De son côté, Gennai (2020) montre que dans " *le dressage du texte* ", et en vue de sa " *docil(ité)* ", l'enseignant neutralise tous les " *éléments fauteurs de troubles interprétatifs* " (p. 91), gommant ainsi la spécificité littéraire du texte. Plus récemment enfin, Ahr (2024) met en exergue les besoins des enseignants en formation disciplinaire. En effet, par le biais d'un forum numérique, ces derniers déclarent " *manqu(er) de vrai recul pour estimer ce qui fait la littéarité d'un texte* " (p. 28)

Parallèlement, la crise que traverse le recrutement des enseignants de lettres et les carences en matière de formation continue (Cour des comptes, 2023 ; Maulini, 2021) interrogent le rapport de l'enseignant aux textes littéraires et leur formation disciplinaire. Compte tenu des tensions observées dans l'approche de la littérature par les enseignants, nous nous interrogerons sur les leviers d'accompagnement professionnel à l'appréhension de la littérature dans sa diversité. Ainsi, il s'agit de se demander si un dispositif d'accompagnement professionnel peut permettre de faire évoluer les pratiques des enseignants dans leur prise en compte des œuvres littéraires en vue de les enseigner. Comment soutenir la lecture du texte littéraire, en amont de sa prise en charge didactique et pédagogique ? Avec quel profit, pour sa transposition didactique et sa mise en œuvre ? Telles sont les questions de recherche que nous retenons.

Pour mener cette réflexion, nous nous adossons sur le plan théorique à deux domaines de recherche : d'une part, nous convoquons, en didactique de la littérature, les compétences et opérations lectorales en jeu dans l'enseignement de la lecture littéraire (Brunel & al., 2024 ; Dufays & Daunay, 2020), ainsi que les travaux analysant l'activité psychoaffective du lecteur face aux œuvres littéraires (Langlade, 2008 ; Mazaauric et al., 2011) ; d'autre part, nous mobilisons la recherche sur la formation professionnelle des enseignants, notamment certains travaux mettant en évidence la co-construction des compétences des différents acteurs de la formation sur le lieu d'apprentissage (Chaliès & Lussi Borer, 2021) et les concepts liés à la communauté de pratique (Lessard, 2022),

*Intervenant

ainsi que celui d'outil didactique (Cèbe & Goigoux, 2018) pour éclairer théoriquement nos choix et premières analyses.

Sur le plan empirique, nous mobilisons le terrain d'une recherche collaborative de type LEA portant sur l'enseignement de la lecture littéraire au cycle 3. Le collectif, formé d'enseignant du premier et du second degré, ainsi que de cadres institutionnels et de chercheurs est constitué sur une durée de deux années, rythmées chacune par trois journées de travail collectif. Dans une démarche qualitative, nous étudions un recueil de données composé de verbatims issus de ces journées : ceux-ci portent sur la phase de préparation d'une séance co-conduite ensuite menée par les enseignants, regroupés en binômes 1D-2D. Nous analyserons particulièrement les phases de confrontations du groupe à trois textes littéraires issus de trois genres différents (conte ; récit mythologique ; théâtre) et de périodes diverses (antiquité, XIXe siècle, texte contemporain) puis les phases de transposition didactique. Nous nous appuyons sur une méthodologie d'analyse de discours, centrée sur une étude des unités sémantico-syntaxiques (Paillé & Mucchielli, 2012). Nous chercherons notamment à repérer une éventuelle évolution dans l'appréhension des textes littéraires et dans la transposition didactique proposée, au fil des trois journées. Nous chercherons également à identifier comment la préoccupation de la littéarité du texte a éventuellement fait l'objet de transactions entre les différents acteurs.

Enseigner le théâtre : s'affranchir des idées reçues

Corinne Frasseti Pecques * ¹

¹ LITTARTS. Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène – Université Stendhal - Grenoble 3 : EA7355, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5316, Université Grenoble Alpes – France

La situation est bien connue des spécialistes de théâtre qui œuvrent auprès d'étudiants ou d'enseignants : les idées reçues sur l'enseignement du théâtre sont tenaces et la déconstruction de représentations erronées et/ou de pratiques qui font écran, s'avère fréquente (Dulibine, Grosjean, 2013 ; de Peretti, 2023). Les raisons de cet état de fait sont diverses. Ainsi, de par son caractère hybride, appréhender le théâtre comme un tout et, surtout, articuler ses deux facettes (texte, représentation) peut sembler un obstacle. De fait, les compétences, savoirs et savoirs-faire recherchés auprès des élèves couvrent un large panel : il s'agit de former un lecteur du texte dramatique, à appréhender à la fois comme matériau littéraire et appel de la scène, et de l'initier à l'écriture théâtrale ; il doit également être un spectateur averti ainsi qu'être capable de proposer sa mise en scène ; il faut enfin lui permettre d'éprouver concrètement le théâtre et aborder sa dimension artistique et culturelle. En outre, l'enseignement du théâtre se révèle souvent dévoyé, le théâtre devenant un biais pour atteindre d'autres objectifs (projet pour souder la classe, valoriser certains élèves, régler des problèmes de vie scolaire...). Il ne s'agit plus alors vraiment d'enseigner le théâtre mais par le théâtre (Besson, 2005 ; Dupuy, 2013). Enfin, les théories théâtrales et littéraires se sont éloignées l'une de l'autre, notamment à cause d'une vision héritée des sémiologues considérant le texte dramatique comme fondamentalement troué, incomplet sans une mise en scène. Du côté des critiques théâtrales, la lecture dramaturgique, spécifique au théâtre, n'aurait rien à voir avec la lecture littéraire (Ailloud-Nicolas, 2013 ; Danan, 2022). Le paradigme du sujet lecteur pour sa part ne se penche pas sur la réception en lecture du texte dramatique (Le Goff, 2016). Aussi, les enseignants se retrouvent-ils confrontés à un paradoxe : il faut lire le théâtre avec les élèves mais le théâtre ne se lirait pas (Bernanoce, 2006). En outre, les formes dramatiques contemporaines bien éloignées du " bel animal " aristotélicien peuvent déstabiliser les enseignants. A cela s'ajoutent un manque de diffusion des recherches en didactique du théâtre (de Peretti, 2021) et la rareté des formations offertes aux enseignants qui doivent se former en dehors du cadre institutionnel (Ahr, 2022). Les enseignants ont ainsi peu d'occasions de remettre en question leur représentation. Or, les conceptions et pratiques personnelles du théâtre influent sur l'enseignement, comme le montre une enquête récente menée auprès d'enseignants formateurs (Frasseti Pecques, à paraître). Aussi, tous ces écueils méritent-ils d'être questionnés. L'enseignement du théâtre peut en effet tant emprunter aux dispositifs désormais installés de l'enseignement littéraire au niveau de la lecture (carnets de lecteur, débats interprétatifs, marginalia...) que les nourrir de sa spécificité et de ses propres outils d'exploration. C'est ce que montrent les résultats de ma recherche doctorale (Frasseti-Pecques, 2023). J'ai souhaité établir un pont entre études littéraires et études théâtrales, d'une part au niveau théorique, en reconsidérant la lecture dramaturgique à l'aune de la lecture littéraire et de la lecture subjective. La modélisation obtenue a été éprouvée auprès de très nombreuses traces de lecture réelle obtenues (plus de 400), du lecteur élève ordinaire au grand lecteur de théâtre. Cela m'a permis d'autre part, lors de l'expérimentation didactique dans deux classes de sixième, d'orienter les dispositifs

*Intervenant

ordinairement proposés et de mesurer la pertinence des changements apportés. Cette proposition de communication vise donc à expliciter les motifs de la résistance face à l'enseignement du théâtre pour mieux les remettre en question et les dépasser, ainsi que présenter les conséquences qui en découlent au niveau didactique, illustrées par des exemples concrets. En d'autres termes, il s'agit de montrer comment former un lecteur de théâtre, pourquoi cela s'avère efficient et contribue à la formation du lecteur tout court.

Quelle(s) littérature(s) dans les manuels scolaires pour le lycée en France ? Le cas des œuvres du patrimoine et de leurs adaptations

Aldo Gennai * ¹, Yoann Daumet *

1

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation – Université Paul-Valéry - Montpellier 3 : EA3749, Université de Montpellier : UM208, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Université de Montpellier – France

Dans l'un des nombreux articles qu'elle consacre aux œuvres du patrimoine littéraire et aux multiples " objets sémiotiques secondaires " qu'elles suscitent, Brigitte Louichon écrit qu' " il ne peut être question de considérer l'œuvre patrimoniale dans sa clôture et ses limites textuelles " : L'œuvre patrimoniale n'existe pas hors " du nuage de discours " qu'elle génère. Cela doit nous amener à considérer simplement que l'œuvre patrimoniale, c'est l'œuvre escortée et augmentée de la multiplicité et la diversité des objets sémiotiques secondaires qu'elle génère. (Louichon, 2015)

Cette représentation extensive de la littérature patrimoniale est digne d'intérêt à plusieurs titres. D'une part, elle la tire de " l'immobilité muséale dans laquelle l'œuvre est souvent maintenue (Langlade, 2013) et révèle " sa capacité à parler du présent et au présent " (Louichon, art. cit.). D'autre part, l'hétérogénéité constitutive du corpus englobé sous l'étiquette " littérature " s'en trouve renforcée puisqu'il s'étendrait ainsi à des productions non strictement textuelles, relevant de la multimodalité (combinaison de différents modes sémiotiques) et de la transmodalité, qui " consiste à transposer/transformer un texte en image fixe (dessin, photo, objet) ou mobile (cinématique, gestuelle) et/ou en sons (parole, bruit, musique) " (Lacelle, 2016). Cette conception élargie de la littérature peut ainsi faire pièce aux déplorations et aux discours déclinistes sur son état actuel, à l'idée restreinte, " idéaliste, esthétique et esthétisante (...) née avec le romantisme " dénoncée par Gefen (2021 : 13) dans le champ des études littéraires.

Dans le champ de la didactique, quelques travaux se sont penchés sur l'intérêt de dispositifs qui s'efforcent d'ancrer l'étude de l'œuvre patrimoniale dans la grande variété des objets sémiotiques secondaires qu'elle génère (Castagnet-Caignec, 2021 ; *Le français aujourd'hui*, no 220, 2023), conformément à la démarche à laquelle invite Louichon (art. cit.). Dans l'espace des pratiques, effectives (Gennaï, 2018) ou déclarées (Gennaï, 2023), les OSS peuvent constituer un élément à part entière de l'appareil didactique : outil de différenciation qui facilite la compréhension de l'histoire pour les lecteurs les moins performants, moyen d'enrichir la culture littéraire et artistique des élèves, occasion d'une réflexion sur la pratique de l'adaptation, ses opérations et ses enjeux, ou stimulant de l'activité interprétative.

Nous proposons de poursuivre l'enquête dans l'espace des recommandations, en l'occurrence des manuels de littérature pour le lycée publiés récemment. On sait combien les manuels participent

*Intervenant

des processus d'institutionnalisation du littéraire (Denizot, in Perret-Truchot, 2015) : à la lumière du corpus patrimonial, de la nature des OSS convoqués et de la place qui leur est accordée, à la lumière également des dispositifs didactiques dont les textes et ces OSS font l'objet et des savoirs visés, quelles dynamiques d'ouverture à la diversité des littératures ou quelles résistances peut-on observer ? Quelle conception de la littérature, élargie ou restreinte, semble à l'œuvre dans ces manuels ? Des logiques d'exclusion, dont on a vu qu'elles pouvaient se manifester dans les classes (Gennaï, 2022), s'y expriment-elles, esquissant (ou bousculant) quelles hiérarchies, et pour quelles raisons ?

Pour répondre à ces questions, il conviendra de caractériser le corpus patrimonial, de quantifier les OSS présents dans la dizaine de manuels retenus et d'en établir une typologie, d'un point de vue tant formel et générique que socioculturel (en particulier, quelle place est faite aux adaptations relevant de la culture juvénile ou de la pop culture ?). Nous examinerons le paratexte, l'ensemble de l'appareillage didactique escortant les extraits et leurs OSS, les " notes proprement dites, (les) questionnaires, (les) textes de présentation, etc. ", soit l'ensemble du " discours secondaire " des manuels (Kuentz, 1972, p. 4), afin de décrire et comprendre ce que ce discours exprime sur la (les) littérature(s).

Renaissances : pour un matrimoine littéraire du XVI^e siècle au lycée (Marguerite de Navarre, Catherine Des Roches, Hélienne de Crenne)

Audrey Gilles * ¹

¹ Université de Polynésie française - EASTCO – Polynésie française

La présence de la littérature du XVI^e siècle dans l'enseignement du secondaire, et plus particulièrement au lycée, repose sur un cercle restreint d'auteurs : Montaigne, Ronsard, Rabelais, Du Bellay et Louise Labé. Si, l'enseignement de ce siècle apparaît comme peu diversifié quant à ses représentants, il l'est aussi sur le genre de ceux-ci, puisque le canon est essentiellement masculin (Gilles-Chikhaoui 2016, Broussin 2018). Or, les études d'autrices de la Renaissance ne faiblissent pas depuis les années 1990 et il ne faut pas croire que les œuvres exclues du canon scolaire le sont parce qu'elles relèveraient de *minores* n'intéressant que des spécialistes. Certaines œuvres de femmes du XVI^e siècle, parfaitement reconnues et largement étudiées par la critique, ne parviennent que difficilement à intégrer des corpus d'étude en collège comme en lycée, alors même qu'elles pourraient bénéficier de certaines dynamiques éditoriales récentes visant à valoriser les textes de femmes (Belhouchat *et al.* 2018, Ticrizenis, 2023). Je pense ici plus particulièrement à trois textes : *L'Heptameron* de Marguerite de Navarre, *Placide et Sévère* et *Iris et Pasithée* de Catherine Des Roches et *Les Angoisses douloureuses qui procèdent d'amour* d'Hélienne de Crenne. Je souhaiterais donc montrer dans cette communication comment la lecture de ces œuvres permet non seulement aux élèves de prendre conscience que la production littéraire féminine s'inscrit dans une histoire ancienne, mais aussi que ces œuvres peuvent permettre de répondre à la fois aux enjeux des humanités, tant dans leur actualité que dans leurs structures propices aux échanges (récits à devisants, dialogues, récit de soi) et aux processus d'identification et d'appropriation (Shawky-Milcent 2016). Je présenterai pour cela des mises en œuvres didactiques en classe de lycée autour de *L'Heptameron* et de deux extraits de Catherine Des Roches, et je proposerai un corpus de textes et des axes de réflexion pour l'œuvre d'Hélienne de Crenne. En effet, outre la difficulté de la langue (mais c'est aussi le cas pour Montaigne, Rabelais ou Labé), l'accès aux textes peut constituer une entrave majeure au renouvellement du canon renaissant dans le secondaire et notamment en lycée. La constitution et la valorisation d'un matrimoine littéraire ne pouvant aller sans accès facilité aux textes, il me semble primordial de pouvoir présenter les ressources existantes ou possibles pour que chacun puisse se les approprier.

Bibliographie

Belhouchat Djamila, Idels Michèle, Villeneuve Christine, Bizière Céline (2018), *Des femmes en littérature. 100 textes d'écrivaines à étudier en classe*, Paris, Belin / des femmes Antoinette Fouque.

Broussin, Marjorie, (2018), "Femmes et canon(s). Quelle place pour les auteures du XVI^e siècle dans les ouvrages scolaires ? (1900-2014)", TIES – Revue de littérature, textes, images et sons,

*Intervenant

vol. 1, (En ligne) URL :http://revueties.org/docannexe/file/306/29_47_01_2017_broussin_pdf.pdf

Gilles-Chikhaoui, Audrey, (2016), " Marguerite de Navarre au lycée : transmettre *L'Heptaméron* ", *Littératures d'hier, publics d'aujourd'hui*, Véronique Lochert et Anne Réach-Ngô (dir.), Littératures Classiques, n°91, p. 33-44.

Shawky-Milcent, Bénédicte, (2016) *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*, Paris, PUF, 2016.

Ticrizenis, Daphné, (2023), *Autrices. Ces grandes effacées qui ont fait la littérature. Tome 1 – Du Moyen Âge au XVII^e siècle*, Marseille, Hors d'atteinte.

Le slam de poésie au lycée : une passerelle entre besoins d'expression de soi des adolescents et culture littéraire ?

Elodie Géas * 1,2

¹ Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations - EA 4692 (Cérep) – Université de Reims Champagne-Ardenne, Université de Reims Champagne-Ardenne – France

² Université de Reims Champagne-Ardenne – Inspe de Reims, Université de Reims Champagne Ardenne (URCA) – France

Axe 2

Contexte

En janvier 2024, le slameur lyonnais Eurêka découvre la sélection de l'un de ses textes les plus connus et appréciés, " Le mystère de la chambre rose ", dans le corpus de textes choisis par plusieurs enseignants de français pour la session 2024 du baccalauréat de français. Cette intégration du slam dans les programmes officiels est révélatrice de la prise en compte très progressive d'autres formes littéraires (Boutevin et Brillant Rannou, 2023). Le format d'ateliers permet alors une " horizontalité des rapports entre participants " (Fabulet et Vorger, 2021, p. 119), bousculant la forme scolaire traditionnelle. L'apparition récente de nouvelles épreuves orales aux examens (notamment le Grand Oral du baccalauréat) favorise l'entrée d'artistes slameurs dans les établissements scolaires du second degré.

Nous avons accompagné pendant deux années scolaires la préparation d'un groupe de lycéens volontaires à un concours d'éloquence, grâce à des ateliers de slam de poésie (sept séances de deux heures par an) menés par un slameur accompagné d'un enseignant.

Cadre théorique

Notre cadre théorique, en sciences de l'éducation et de la formation, mobilise la troisième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité, qui analyse des systèmes d'activité en interaction composés d'un objet supposé commun entre les acteurs, de sujets, de règles, d'instruments, d'une communauté, d'une division du travail (Engeström, 1987). L'objet de l'activité correspond au motif, à la perception de ce qu'est le slam de poésie, ou de ses apports éventuels, différents selon les acteurs qui s'en emparent. Les enjeux des partenariats enseignants-artistes (Filiod, 2017) et les analyses didactiques d'ateliers de slam (Emery-Bruneau et Néron, 2016) sont également intégrés.

Quelles sont les compétences développées par les élèves dans le cadre de ces ateliers ? Comment les ateliers de slam, menés par un slameur et co-animés par un enseignant peuvent-ils favoriser la maîtrise et le goût de la langue, et ainsi développer la culture littéraire ?

Méthodologie

*Intervenant

Pour analyser les différents systèmes d'activité en interaction, deux phases se succèdent et parfois se superposent : la phase ethnographique, visant à recueillir des données sur le déroulement des ateliers de slam, dans une perspective descriptive et compréhensive, et la phase transformative, cherchant à dépasser les contradictions traversant une activité grâce à l'identification d'un objet commun entre slameur, enseignants, et élèves. Pour cette communication, nous nous appuyons sur les douze entretiens individuels menés avec des élèves et des enseignants en phase ethnographique, transcrits *verbatim*, afin de recueillir leur perception sur le fonctionnement des ateliers, et sur les captations audio-vidéos de séances d'ateliers. Ces captations ont fait l'objet d'un synopsis et les passages les plus révélateurs de contradictions ont été transcrits verbatim. Ces passages ont été soumis au cours de six entretiens collectifs à l'analyse partagée de l'enseignant coordinateur, du slameur, de la chercheuse, et de deux élèves investis pour la troisième année consécutive.

Quelques résultats

L'éloignement du slam avec la forme scolaire traditionnelle favorise l'engagement et l'implication des élèves. Il influence également le climat de la classe et les relations avec les enseignants, et permet de développer la créativité des élèves. Leur conception de la culture littéraire et de la poésie s'en trouve alors transformée.

Boutevin, C., & Brillant Rannou, N. (2023). Éditorial. Poème / scène / vidéo: Enjeux et approches didactiques de la poésie. *Carnets de Poédiles, 1*. <https://doi.org/10.56078/carnets-poediles.182>

Emery-Bruneau, J., & Néron, J. (2016). Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois: Espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages? *Revue Forum Lecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique, 1*, 1-20.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding* (Orienta-Konsultit Oy).

Fabulet, A., & Vorger, C. (2021). S'y atteler en ateliers. *Le français aujourd'hui, 212*(1), 117-127. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0117>

Filiod, J.-P. (2017). Faire ensemble. Enjeux du partage du travail éducatif en contexte d'éducation artistique. *Quaderni, 92*(1), 49-61. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1037>

La résistance aux littératures francophones. Quel corpus de textes pour l'enseignement du français ?

Zeina Hakim * 1,2

¹ Hakim – Suisse

² Université de Genève – Suisse

Enseigner la littérature par les textes, oui, bien sûr, mais selon quels assemblages ? D'après quels canons ? Au moyen de quels genres ? Le choix des textes pose la question délicate des objets à enseigner. Nous nous proposons de mener une réflexion sur l'hétérogénéité constitutive des corpus de textes englobés sous l'étiquette " littérature ". Pour cela, nous analyserons à quelles conditions un dispositif didactique peut accueillir cette hétérogénéité de corpus, en associant des normes, des règles, mais également une possibilité de subjectivation dans la réception de ces corpus. Il s'agira de se demander au nom de quels objectifs justifie-t-on de faire lire à des élèves certaines œuvres littéraires plutôt que d'autres ? Comment la diversité des textes s'intègre-t-elle aux réputations littéraires construites par et pour l'école dans le cadre de la discipline du français ?

Du point de vue didactique et à la suite des 13èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Université de Cergy-Pontoise, mars 2012), nous examinerons les conséquences de cette hétérogénéité des corpus de textes littéraires sur les apprentissages en jeu : quelles résistances et quels obstacles peut-on observer du côté des enseignants comme des élèves ? quels défis didactiques spécifiques posent la lecture de telle ou telle catégorie d'œuvres face au " patrimoine littéraire " perçu comme pilier d'une culture commune (Bishop & Belhadjin, 2015) ?

Nous porterons notre attention spécifiquement sur les littératures francophones dans la mesure où ces littératures sont des chantiers qui renforcent la diversité des objets de l'enseignement de la littérature et obligent à réexaminer ses objectifs, ses méthodes, et ses corpus. On s'interrogera sur les raisons de l'absence fréquente de cette production littéraire dans le programme de français au secondaire I et II à Genève, et sur l'effet que leur introduction parmi les lectures scolaires pourrait avoir sur le rapport instauré à la littérature.

Nous nous demanderons ce que serait une didactique de la littérature qui ferait une place intégrante aux littératures francophones : celle-ci impliquerait la remise en question des processus de " classicisation " des auteurs et des œuvres au programme (Gefen, 2021); la réévaluation de l'enseignement de la littérature patrimoniale dans l'institution scolaire (Ahr & Denizot, 2013); les effets de continuité entre les critiques actuelles de la littérature dans le milieu scolaire et la " guerre des canons " (*The Canon Wars*, Bloom, 1994). Il s'agira d'examiner dans quelle mesure la prise en compte de la diversité des corpus peut inciter à des approfondissements, à des clarifications ou à de nouveaux développements en didactique de la littérature.

Bibliographie

Ahr, S. & Denizot, N. (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école: usages et enjeux*. Presses

*Intervenant

universitaires de Namur.

Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Honoré Champion.

Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Harcourt Brace.

Chane-Davin, F. (2018). " Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies ? ". *Recherches et applications*, n° 64, 55-70.

Gefen, A. (2021). *L'idée de littérature. De l'art pour l'art aux écritures d'intervention*. Corti.

De l'art périlleux de " libérer " les pratiques poétiques du côté des élèves comme des enseignantes en Cours Préparatoire.

Catherine Huchet * ¹, Annette Schmehl-Postai *

2

¹ Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Nantes Université - UFR Lettres et Langages – France

² Centre de recherche en éducation de Nantes – Nantes Université - UFR Lettres et Langages, Nantes Université - UFR Lettres et Langages – France

Pour les poètes J.-P. Siméon ou B. Doucey(1), la poésie, via l'intensité, la densité et l'opacité de son écriture, bouleverse notre manière d'être au monde. Un poème, cet espace offert à la liberté d'interprétation, ne saurait être expliqué car la poésie se vit et s'éprouve. Or, selon plusieurs études didactiques, la présence de ce genre en classe, reste trop rare ou formelle pour permettre aux élèves une telle expérience subjective (Boutevin & Brillant Rannou(2), 2023 : §5). " La marginalité de la poésie dans le système scolaire " (Ibid.(3), 2018 : 12) concerne notamment les corpus enseignés à l'école primaire, où " la lecture du poème isolé et l'usage des anthologies restent les pratiques dominantes (Ibid.) avec la récitation (Ibid., 2023 : §4).

Franchir les portes de la classe est une gageure de plus pour la poésie quand le niveau considéré est celui du Cours Préparatoire, " moment clé du curriculum pour ce qui est de l'entrée dans la littérature " (Bazile & Plissonneau(4), 2018 : 61). Les chercheuses montrent que, sur 3 semaines d'enquête menées dans 131 classes (cf. Recherche Ifé " Lire et écrire au CP ", 2015), le temps moyen consacré à la poésie est de 28 minutes. Si une disparité existe entre les classes, force est de constater qu'un " budget temps "poésie" élevé n'est pas forcément gage de pratiques créatives " (Ibid., p. 69) mais donne lieu surtout à des tâches de copie (p. 72). Nous pouvons voir dans cette (quasi) absence de la poésie en CP l'illustration d'un paradoxe avec lequel il semble difficile de composer en tant qu'enseignant : puisqu'il s'agit à ce niveau scolaire d'apprendre la maîtrise progressive de stratégies de compréhension, que faire de textes qui " bat(tent) en brèche les voies usuelles de l'élucidation du sens des textes " (p. 66) ?

Désireuses de mettre à l'épreuve ce paradoxe en lien avec les travaux de notre collectif de recherche et de pratiques *Souffle et poésie*(5), nous avons mené une enquête exploratoire dans 2 classes de CP afin d'expérimenter des pratiques renouvelées de lecture et d'écriture poétiques autour de la co-construction par les élèves d'une définition " souple " du genre – à partir de l'exploration de la singularité du texte poétique sur l'espace de la page (Boutevin(6), 2015 : 191) –

et de l'appropriation d'un jeu avec la langue et les émotions (Siméon, 2012 : 43-46). Cette appropriation a visé un double mouvement, à la fois *subjectif* et *réflexif* (Favriaud(7), 2018, p. 79), cherchant à " rompre avec un curriculum différencié et différenciateur " (Bonnéry(8), 2020, §60), que ces nouvelles modalités et supports de lecture/écriture pourraient renforcer en raison de leur complexité et de leur richesse esthétiques (Boutevin, 2015, p. 202).

*Intervenant

L'analyse des données interrogera les activités et les apprentissages effectifs des élèves ainsi que certaines tensions liées à la constitution du corpus poétique comme aux représentations et gestes professionnels des enseignants.

(1) Siméon, J.-P. (2012). *La vitamine P. La poésie, pourquoi, pour qui, comment ?* Rue du monde. Doucey, B. (2024). *Un poète ne s'explique jamais, sinon, c'est un imposteur*. Les midis de culture. France Culture. 14.3.2024.

(2) Boutevin, C. & Brillant Rannou, N. (2023). Éditorial. *Carnets de Poédiles*.

(3) Boutevin, C. & Brillant Rannou, N. (2018). Vers des réceptions créatives en poésie. Origines et mesures de la question. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou & G. Plissonneau (dir.). *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives* (pp. 11-20). Peter Lang.

(4) Bazile, S. & Plissonneau, G. (2018). Apprendre à lire avec les poèmes au Cours Préparatoire. Quelles expériences de la poésie pour quels apprentissages ?. Dans C. Boutevin et al. (dir.). *Ibid.* (pp. 61-76).

(5) <https://lettreslangages.univ-nantes.fr/departements/lettres-modernes/souffle-et-poesie>

(6) Boutevin, C. (2015). Le poème et son illustration dans le recueil contemporain pour la jeunesse. Dans C. Connan-Pintado et G. Béhotéguy (dirs). *Littérature de jeunesse au présent* (pp. 187-202). PU de Bordeaux.

(7) Favriaud, M. (2018). L'entretien didactique en écopoésie au cycle 2 de l'école primaire. Entre interprétation dérivante et réflexivité. Dans C. Boutevin et al. (dir.). *Ibid.* (pp. 77-97).

(8) Bonnéry, S. (2020). " Lire " et " étudier " avec l'écrit : des activités différentes pour les enfants dans le temps et dans l'espace social ; des inégalités renouvelées. *Pratiques, 185-186*.

Vous prendrez bien un peu de poésie latine ?

Antje-Marianne Kolde *^{1,2,3}, Catherine Fidanza *

4

¹ Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud – Suisse

² HEP-Vaud – Suisse

³ Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

⁴ HEP-BEJUNE – Suisse

À côté des perspective socioculturelle, générique ou contextuelle (littérature scolaire) auxquelles peut se référer l'hétérogénéité qu'implique le pluriel " les littératures ", on peut aussi songer à la perspective de la distance, que celle-ci soit linguistico-culturelle et/ou chronologique – deux critères que remplissent, dans le cadre scolaire, les textes latins.

Selon les plans d'études des degrés secondaires obligatoire et post-obligatoire en Suisse romande, les élèves ne rencontrent leur premier texte littéraire en latin (et non en traduction) qu'après plusieurs années d'apprentissage linguistique. Il s'agit alors le plus souvent d'un texte rédigé en prose. Pour les textes poétiques, il leur faut attendre encore plus : l'accès à la poésie par les textes et dans la langue originale est communément perçu comme récompensant un labeur long et dur. Même si les plans d'études sont peu prescriptifs et laissent un vaste choix aux enseignants, ceux-ci optent souvent pour des œuvres relevant de corpus scolarisés et possédant un statut patrimonial, telle l'*Énéide* de Virgile. L'approche fortement linguistique – la traduction est communément le but suprême des cours de latin – et le grand nombre de commentaires érudits de ces œuvres souvent qualifiées de " grands textes " privilégient, dans la lecture de ces textes, les dimensions physiologique et intellectuelle-rationnelle définies par Dufays et alii, au détriment de la dimension imaginative-affective, et risquent d'induire chez les élèves un sentiment de " rejet, une sacralisation ou une intimidation " évidemment contre-productifs. (Guittet, 2021).

Or, comme toute littérature, la littérature latine traite des questions petites et grandes qui touchent les individus et la société, et ce en recourant à divers outils linguistiques et esthétiques. Pourquoi dès lors l'approcher avec des élèves de manière si différente ?

L'expérience de lecture en classe au cœur de notre contribution vise à accompagner les élèves dans leur appropriation d'un texte poétique latin parfois résistant en tant que sujets-lecteurs, donc au-delà des obstacles que peut constituer la distance linguistico-culturelle et chronologique. Elle constitue la clôture d'un projet de lecture courant sur toute une année scolaire et réalisé avec des élèves d'un lycée neuchâtelois, possédant peu de connaissances linguistiques et appartenant à deux degrés scolaires différents (la première et la deuxième année du lycée, le diplôme de maturité s'acquérant au terme de la troisième année).

Durant l'année, les élèves ont ainsi lu les *Héroïdes* d'Ovide, tant dans le texte latin que par le biais de traduction ; ils en ont traduit et interprété des extraits, en mobilisant et développant leurs connaissances linguistico-culturelles latines, mais aussi des stratégies de lecture littéraire, facilitatrices d'un accès imaginatif-affectif du texte. À l'issue de ce parcours, ils seront invités à faire résonner le texte ovidien avec le film de *Barbie* de Greta Gerwig (2023) dans le but de ques-

*Intervenant

tionner et de confronter l'image stéréotypée de la femme que donnent ces deux œuvres, reflets de la société qui les a produites, et d'en isoler les diverses composantes et les procédés littéraires et artistiques qui les fabriquent.

Après l'exposition du cadre théorique à la base du scénario didactique, la description et l'analyse des gestes de lecture réalisés par les élèves tout comme des données qui en témoignent, nous tenterons de répondre à la question suivante : est-ce qu'ouvrir les élèves à la diversité des littératures permet de les sensibiliser aux invariants de la société humaine à travers les âges, grâce à la pédagogie du détour ?

” Toutes les littératures ? ” – La liberté pédagogique dans le choix des œuvres : une illusion ?

François Le Goff *¹, Elise Dardill *

1

¹ Lettres, Langage et Arts – Création, Recherche, Émergence en Arts, Textes, Images, Spectacles – Université Toulouse - Jean Jaurès – France

La réécriture des programmes de français au lycée en 2020 a profondément affecté la constitution des corpus littéraires en classe de première. Les œuvres imposées et partiellement renouvelées chaque année ont *de facto* délimité un panorama contraint du patrimoine littéraire, distribué " classiquement " par genres, laissant une initiative réduite aux professeurs dans le choix des lectures. En classe de seconde, si la sélection des corpus revient aux professeurs, il n'en reste pas moins qu'une série de préconisations curriculaires guide les choix. Le préambule des programmes de Seconde (Eduscol) insiste sur la découverte des textes majeurs du patrimoine littéraire et sur la constitution d'une culture commune ; ces recommandations sont inscrites dans une large palette de finalités d'enseignement-apprentissage qui nécessairement accompagnent la constitution des corpus de lecture.

L'enseignement continu de la langue, l'acquisition des connaissances dans le champ de l'analyse de l'histoire littéraire, l'attention à la sensibilité et à la créativité des élèves, la formation du sens esthétique comme de l'esprit critique, constitue dans les programmes autant de balises dont les ambitions peuvent à certains égards, dans la réalité des classes, et dans un contexte de préparation aux épreuves anticipées de français, devenir l'objet de délicates négociations pour assurer leur effectivité à travers la conception des corpus.

Mettre un corpus en perspective avec un programme d'enseignement ne constitue pourtant pas la seule des préoccupations. La diversité des publics lycéens, l'accessibilité des œuvres, qu'elle soit d'ordre matériel, économique, esthétique, éthique, les résistances multiples déployées dans l'exercice obligé de la lecture (Eugène, 2023), les accès aux commentaires des œuvres dans une grande diversité des formes et des sources (manuels scolaires, sites professionnels, sites académiques et ministériels, ouvrages critiques, documents de formation, etc.) sont aussi des critères déterminants dans la constitution d'un corpus littéraire au lycée. Dans des proportions qu'il s'agirait de déterminer, il importe aussi de considérer l'importance des affinités et des pratiques lectorales de l'enseignant. Quelle part occupent les pratiques privées de la lecture du professeur dans l'élaboration d'un corpus à des fins d'enseignement ? Les profils professionnels et amateurs de lecture littéraire entrent-ils en conflit dans ce qui constitue le matériau premier d'un enseignement de la littérature ? À quelles contraintes la dite liberté pédagogique du professeur doit-elle parfois – souvent - se soumettre ?

Pour répondre à ces interrogations, nous avons conçu un questionnaire en ligne, diffusé auprès d'un échantillon aussi large que possible de professeurs enseignants en classe de Seconde dans les

*Intervenant

lycées français. Comment se répartissent les œuvres du corpus, d'un point de vue des formes, des genres, de leurs appartenances historiques ? Comment sont motivées ces sélections d'œuvre ? Au fil des années d'enseignement, comment évoluent les corpus constitués ? Quelles places occupent les littératures francophones et étrangères ? Dans quelle proportion les goûts littéraires de l'enseignant influencent-ils l'élaboration d'un corpus ? L'exercice d'une censure, ou d'une auto-censure intervient-elle au moment de concevoir un corpus annuel ? La communication aura pour objet l'exposé commenté des données quantitatives et qualitatives réunies au cours de cette vaste enquête qui devrait nous permettre de livrer une photographie actuelle des pratiques enseignantes en matière de littérature enseignée en classe de Seconde.

Ahr, S. & Denizot, N. (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école: usages et enjeux*. Presses universitaires de Namur.

De Peretti, I. & Ferrier, B. (2012). *Enseigner les classiques aujourd'hui de l'école au lycée? Approches critiques et didactiques*. Peter Lang.

Eugène, M. (2023). " Appréhender les non-lecteurs scolaires : questions de méthode ", *Éducation et didactique* (En ligne), 17-1.

Louichon, B. (2015), " Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation ", *Tréma*, n° 43, p. 22 - 31.

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture*. Presses universitaires de Rennes.

Quelles littératures, pour quels élèves ?

Analyse comparée de corpus d'œuvres, lues ou non-lues, dans les trois voies du lycée français

Stéphanie Lemarchand * 1

¹ Lettres, arts du spectacle, langues romanes – Université de Caen Normandie – France

La réforme de 2009 aligne la structure du baccalauréat professionnel sur les deux autres voies du lycées français, général et technologique. Elle vise, selon le ministère de l'époque, " l'égalité dignité des filières " (Le Monde, 7 avril 2008) et l'accès de tous les élèves aux études supérieures. Cela se traduit par une profonde rénovation des programmes. Le cours de français s'affranchit alors de la dimension professionnelle de l'enseignement et le corpus des œuvres enseignées s'en trouve profondément modifié (LFA, 2017).

La présente recherche vise à décrire l'évolution des corpus proposés aux élèves de lycée professionnel, à le confronter à ceux des deux autres voies du lycée et à comparer ses résultats aux lectures effectives des élèves des différents contextes. Les littératures enseignées sont-elles de même nature dans les trois filières ? Que peut-on dire des différences entre les corpus prescrits selon l'orientation des élèves ? Ces corpus sont-ils en lien avec les lectures réelles des élèves, leurs appétences, leur culture ?

L'analyse de l'évolution des corpus prescrits en lycée professionnel prend sa source dans une étude réalisée en 2009 au moment de la réforme (Lemarchand, 2017). Cette étude systématique des œuvres convoquées dans les programmes et les documents ressources montrait une grande variété des propositions de lecture. Le corpus embrasse la littérature patrimoniale, la bande dessinée en passant par le cinéma et les séries. Qu'en est-il aujourd'hui de ce corpus scolaire ? Le recensement des propositions officielles de lecture fera l'objet d'une analyse comparée de cette première étude jusqu'à la dernière parution de la liste des œuvres du baccalauréat professionnel au BO de 2024, au moment où une nouvelle réforme se profile.

Nous confronterons ensuite ces corpus à ceux des baccalauréats généraux et technologiques afin d'observer finement la situation. Si l'on connaît l'aspect très patrimonial de l'examen du baccalauréat, une ouverture du corpus à d'autres littératures est tout de même effective. Nous nous demanderons si cet élargissement va dans le sens d'un rapprochement des lycées et donc d'une égalité grandissante entre les élèves face à la *culture scolaire* (Denizot, 2021) ?

Enfin, une investigation sur les lectures scolaires et les lectures personnelles des élèves dans les trois contextes sera mise en regard des résultats précédents. Cette enquête, réalisée en mai 2024, ambitionne d'obtenir trois types de corpus : celui des lectures scolaires proposées par les enseignants dans l'année écoulée, celui des œuvres effectivement lues par les élèves dans ce corpus et enfin nous établirons le corpus des œuvres lues par les élèves pour eux-mêmes cette même année. On veille à un équilibre entre les différentes spécialités des élèves interrogées. L'analyse comparée de ces résultats, basés sur des données déclaratives pour ce dernier volet, constitue une photographie de la situation. Les élèves des trois voies du baccalauréat ont-ils une culture littéraire commune, liée à leur génération ? Existe-t-il une culture littéraire scolaire identique

*Intervenant

ou comparable pour l'ensemble des lycéens ? ou bien existe-t-il *des* cultures scolaires et, dans ce cas, quelles sont leur nature et que disent-elles de ce que l'institution projette sur les publics scolaires ? En somme, nous cherchons à déterminer si les baccalauréats offrent une véritable chance d'émancipation à l'ensemble des élèves ou s'ils reproduisent les inégalités sociales que l'orientation entérine (Lahire, 2021) ?

Éléments de bibliographie

- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- *Le français aujourd'hui*, vol. 199, no. 4, 2017, Quel français au lycée professionnel ?
- Lemarchand, S. (2017). *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*. Presses universitaires de Rennes.
- Octobre, S. (2015). " Comment lire à l'ère des smartphones? La lecture et les jeunes ". Dans F. Legendre (dir.), *Bibliothèques, enfance et jeunesse* (pp. 24–30). Éditions du cercle de la librairie. (*ou un autre de ces ouvrages ?*)
- Lahire, B. (2021) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire "* à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1re éd. 2000.

Culture de l’imaginaire et représentation queer : une approche positive de l’expression de genre dans la littérature pour adolescent·e·s

Emmanuelle Lescouët * ¹, Amélie Vallières *

2

¹ Université de Montréal – Canada

² UQAM – Canada

La littérature de l’imaginaire (Ray, 2020) pour adolescent·e·s et jeunes adultes offre une grande diversité de représentations de personnages queers (Pearson, 2022). Nous nous concentrerons, d’une part, sur des ouvrages de grande audience de l’extrême contemporain présentés comme œuvres queers (Wolk, 2009) qui utilisent cette notion dans leur paratexte ; et, d’autre part, d’ouvrages traitant de ces questions sans s’en revendiquer d’un premier abord. Nous prendrons ici une acception large de la notion queer incluant tant les identités personnelles, sexuelles ou relationnelles et familiales que les possibles lieux de l’intersectionnalité (dimensions politiques, ethniques, sociales et culturelles) (Prieur, 2015).

Ces représentations, dans des sociétés distancées de la nôtre, permettent à la fois une mise en exergue des travers possibles de l’inclusion queer (homophobie, transphobie...), mais aussi une construction d’un idéal de vie commune. Nous nous appuyerons sur les réflexions actuelles sur la place politique des littératures de l’imaginaire (Besson, 2021 ; Lescouët et Vallières, 2023) pour poursuivre la réflexion, plus particulièrement sur les questions queers. Une grande part de notre corpus pense la queerness sous un rapport d’assimilation (McKee, 1999) : penser la perméabilité entre culture générale et populaire et culture queer. Cette imbrication dans les cultures de l’imaginaire est souvent au cœur du système de world building : que ce soit lié aux pouvoirs magiques dans un monde de fantasy (House Witch, *The Grimoire of Grave Fates*, par exemple) ou aux enjeux politiques ou sociaux en science-fiction (Subtil Béton et la trame, comme autres exemples).

Nous nous concentrerons sur ce lien important entre identité et world building (Saint-Gelais, 1999) : chacun de ces univers seconds met en exergue des aspects particuliers de cette queerness, ils nous permettront de discuter des enjeux politiques de chacune de ces représentations. Au-delà de la description identitaire ou d’une prise de position unilatérale, ces œuvres ouvrent une réflexion large sur la société et sa construction. Comme nous avons pu l’analyser pour le lien entre les mécaniques vidéoludiques et la queerness (Dumoulin, Vallières, Lescouët, 2023), nous espérons approfondir cette recherche en la centrant sur les narrations propres aux littératures de l’imaginaire, comme le novum (Langlet, 2006) ou les xénoencyclopédies (Saint-Gelais, 1999).

Plus encore, dans une perspective d’éducation et de familiarisation des jeunes avec une diversité de mondes possibles et d’expressions de soi et du genre (Dumoulin et Lescouët, 2024), nous souhaitons approfondir le lien fort entre existence de la représentation dans le mégatexte (Bréan, 2012 et 2022) et l’appropriation intime dans une perspective positive d’affirmation de soi. Nous

*Intervenant

profiterons de ce corpus pour penser les inventions d'identité et de configurations relationnelles, profitant de la liberté fictionnelle pour ouvrir des possibles.

Ces ouvrages interviennent dans l'imaginaire des jeunes à un moment particulier de construction de soi et de leur rapport aux autres. Cette importance nous permettra de mettre en contexte la diversité mentionnée précédemment dans une perspective didactique.

Nous fonctionnerons ici avec un réseau d'œuvres littéraires (Tauveron, 2000) nous permettant d'établir un corpus large et d'en dégager des tendances, réseau mobilisé également pour former à la lecture littéraire (Dufays et al., 2005). Plus particulièrement, ; nous nous attarderons également sur des analyses rapprochées de la trame (Collectif Bombyx Mori, 2023) et Grimoire of Grave Fates (Alkaf et Owen, 2023), et leur potentiel pour stimuler des processus fictionnalisants (Laglande, 2008) auprès de jeunes lecteur.rice.s du secondaire.

Lescouet, E., Dumoulin, P. G., & Vallières, A. (2023, juin). " Seeing the other in extended universes ". CSDH. Université de Toronto.

McKee, A. (1999). " Resistance in hopeless': Assimilating queer theory ". Soc Semiot 9, 235–249.

Vallières, A., & Lescouet, E. (2023). " Dystopie et séries young adult: Former l'imaginaire politique des adolescent·e·s ". RELIEF - REVUE ÉLECTRONIQUE DE LITTÉRATURE FRANÇAISE, 17(1), 82-100. <https://doi.org/10.51777/relief17561>

Wolk, S. (2009). " Reading for a Better World : Teaching for Social Responsibility With Young Adult Literature ". J Adolesc Adult Lit 52, 664–673.

La place de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en Algérie : étude des manuels du collège et du lycée

Leila Dounia Mimouni-Meslem * 1

¹ Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed [Oran] – Algérie

La question de la place de la bande dessinée dans l'enseignement du français a toujours été au cœur des préoccupations didactiques. Faut-il ou non utiliser la BD dans l'enseignement ? Que peut-elle apporter par rapport aux textes littéraires ? A quelles compétences peut accéder l'apprenant grâce à son enseignement ? Or, la BD, en tant que support, a depuis longtemps été intégrée (Roux, 1970 ; Faur, 1977 ; Fresnault-Deruelle, 1972 ; Roy, 1991 ; La Croix et Andriat, 1992 ; Quella-Guyot, 2009 ; Rouvières, 2012 ; Yağlı, 2022) dans l'enseignement des langues. Elle est une ressource didactique complexe et riche qui apporte des savoirs linguistiques tout en permettant d'apprendre les codes sémiotiques nécessaires à l'interprétation des images. Ceci permet de développer des compétences hautement nécessaires aujourd'hui quand on voit à quel point les apprenants sont consommateurs d'images. De ce fait, son exploitation bien que loin d'être nouvelle reste néanmoins un phénomène pédagogique complexe qui nécessite un examen approfondi de ses usages en Algérie où la bande dessinée est utilisée en tant que support dans l'enseignement du français. Cette communication se veut une étude descriptive de l'utilisation de la bande dessinée dans les manuels scolaires du collège et du lycée. De ce fait nos questionnements s'organisent comme suit : quelle utilisation est donc faite de la bande dessinée dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie ? Quelle place est accordée à la bande dessinée en tant que support dans les manuels algériens au collège et au lycée ? Dans le cadre de quelles compétences langagières est-elle utilisée et pour atteindre quels objectifs pédagogiques ? Pour répondre à ces questions nous analyserons, dans le cadre d'une étude descriptive, les manuels scolaires de français utilisés au collège et au lycée sur la base de deux critères : les extraits de bande dessinée utilisés et dans le cadre de quelle compétence et activité.

Mots clés : bande dessinée, manuel, Algérie, collège, lycée

Bibliographie

Beztout N. et Bouabbas L. (2016/2017). *Exploitation de la bande dessinée dans une classe de FLE, cas des apprenants de quatrième année moyenne*. Mémoire de Master. Université de Béjaïa. Algérie.

Grapin, N. & Mounier, E. (2018). Vers un outil d'analyse de manuels : exemple d'étude en 1re année d'école élémentaire (3H). *Revue de mathématiques pour l'école*, 230, 30-37. <http://www.revue-mathematiques.ch/files/4615/3839/6767/RMe-230.pdf>

Kharbich W. (2019/2020). *La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage de la compétence orale en classe du FLE. (Cas des apprenants de la 3ème année primaire)*. Mémoire de Master. Université de Mostaganem. Algérie.

*Intervenant

Mimouni-Meslem L.D. (2015). *La motivation des lycéens algériens en lecture littéraire. L'utilisation de la paralittérature* ; Presses Académiques Francophones (ISBN : 978-3-8416-3455-9).

Mounier, E. & Priolet, M. (2015). Les manuels scolaires de mathématiques à l'école primaire - De l'analyse descriptive de l'offre éditoriale à son utilisation en classe élémentaire. Rapport présenté lors de la conférence de consensus. Nombres et opérations : premiers apprentissages à l'école primaire. Paris : CNESCO, Lyon : IFÉ-ENS

Puren C. (2001). " Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. " Article paru dans un cédérom de formation des enseignants des langues, réalisé dans le cadre d'un Programme de Coopération Européenne Socrates 1998-2001, " ILIAD, International Languages Inservice at a Distance ", www.cilt.org.uk/iliad.

Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (Éd.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, 25-40. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Rouvière, N. (Ed.) (2012). L'étude de la bande dessinée en cours de langue et civilisation. In *Bande dessinée et enseignement des humanités*. UGA Éditions. doi :10.4000/books.ugaeditions.1262

Roux A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris. Éditions de l'École.

” Transposition littéraire d’une bande dessinée au genre du roman : écriture de l’incipit de *L’Étranger* de Camus en classe de français ”

Nikita Marique * 1

¹ Université Catholique de Louvain = Catholic University of Louvain – Belgique

Enseigner toutes les littératures - 25e rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique des littératures
16-18 oct. 2024 Paris (France)

" Enseigner toutes les littératures "

Axe 2. La didactique de la littérature à l’épreuve de la diversité

" Transposition littéraire d’une bande dessinée au genre du roman : écriture de l’incipit de *L’Étranger* de Camus en classe de français "

Cette communication s’inscrit dans une réflexion sur l’approfondissement des pratiques didactiques axées sur l’exploitation de la bande dessinée en classe de français. Plus précisément, cette intervention visera à questionner l’usage didactique de l’adaptation en bande dessinée d’une œuvre patrimoniale, *L’Étranger* d’Albert Camus, dans le but de transposer cette bande dessinée au genre du roman (écriture de l’incipit de *L’Étranger* à partir des trois premières planches de la bande dessinée).

Tout d’abord, les spécificités des genres de la bande dessinée et du roman seront confrontées, telles que la relation texte-image, la question de la narration ainsi que l’analyse des modalités de la transposition d’une bande dessinée en roman. Les recherches récentes de Baroni (2023) seront convoquées notamment pour aborder la perspective transmédiatique de la focalisation.

Ensuite, les travaux sur le sujet de la bande dessinée de Nicolas Rouvière (2012) et, plus récemment, d’Hélène Raux (2023) ouvriront des perspectives quant aux enjeux de l’enseignement de la bande dessinée en classe de français. Une réflexion sur l’enseignement des classiques à l’école, tirée de l’ouvrage co-dirigé par Bishop & Belhadjin, *Les patrimoines littéraires à l’école: tensions et débats* (2015), complètera ces analyses.

Enfin, cette problématique transmédiatique sera développée à partir des résultats de productions écrites d’élèves de 6e année (âgés entre 17 et 18 ans) inscrits dans l’enseignement secondaire belge francophone. L’analyse de ce corpus de textes ouvrira des pistes de réflexions sur les différentes composantes littéraires que la bande dessinée peut apporter à la formation des élèves ainsi que sur les enjeux de l’articulation entre les deux genres littéraires considérés. Le corpus étudié est le résultat d’une recherche-action, le communicant étant à la fois doctorant et enseignant. Cette communication sera donc le résultat de l’auto-analyse d’une pratique enseignante axée sur les résultats des productions écrites d’élèves. L’accent sera mis sur les enjeux motivationnels, sur

*Intervenant

les performances des élèves observées à l'écrit ainsi que sur les difficultés rencontrées lors de la réalisation de l'activité.

Bibliographie

Baroni, R. (2023). " Une perspective transmédiiale de la focalisation ", *Recherches*, n° 78, pp. 9-42.

Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école: tensions et débats*. Honoré Champion.

Raux, H. (2023). *La bande dessinée en classe de français. Un objet disciplinaire non identifié*. Presses universitaires de Rennes.

Reuter, Y. (1986). " Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques ", *Pratiques*, n°50, pp. 3-21.

Rouvière, N. (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. ELLUG.

Prescriptions, libre choix et émotions : quel est le rôle de l'enseignant·e lecteur·ice dans la diversité des corpus littéraires enseignés ?

Anne-Claire Marpeau * 1

¹ Configurations Littéraires, Université de Strasbourg – Université de Strasbourg, ESPE – France

La communication s'inscrit dans l'axe I de l'appel à communication (Un enseignement ouvert à la diversité des littératures ?)

La sociologie de la littérature scolaire et la didactique de la littérature ont permis d'éclairer le décalage entre le corpus scolaire théorique implicite et le corpus pratique enseigné en classe (Viala, 2011). Les facteurs logiques, idéologiques et didactiques expliquant ce décalage entre corpus théorique enseignable et corpus pratique enseigné ont été à ce titre éclairés, notamment dans une perspective d'histoire littéraire et didactique (Jey et Perret, 2019 ; Louichon et Rouxel, 2010). Mais il semble que le facteur humain, celui que constituent la personnalité, les goûts, les émotions ou encore la posture de l'enseignant·e lecteur·ice reste peu étudié pour comprendre la diversité des corpus littéraires scolaires enseignés.

Le tournant éthique et émotionnel des sciences humaines (Louichon et Sauvaire, 2018), et en particulier de la didactique de la littérature, nous invite pourtant à nous pencher sur ce que l'enseignant·e lecteur·ice fait aux corpus enseignés et sur son rôle dans l'hétérogénéité de ces corpus. La présente communication s'appuie à ce titre sur les premiers résultats d'une recherche qui porte sur le travail émotionnel d'enseignant·es de français en Belgique et en France au niveau secondaire. Le travail émotionnel, qui est défini en sociologie comme " l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment " (Hochschild, 2003, 32), occupe une place importante dans les métiers de service, et en particulier les métiers de la relation. La recherche s'attache à étudier la part de ce travail dans la pratique professionnelle des enseignant·es de français. Elle se base sur une méthode ethnographique composée de deux entretiens semi-directifs auprès de huit enseignant·es en Belgique et en France ainsi que des observations non participantes dans les classes de ces enseignant·es.

À partir des premières données collectées, la communication s'attachera donc à interroger le rôle de l'enseignant·e lecteur·ice dans la construction des corpus scolaires. Il s'agira à ce titre d'aborder :

Le dialogue entre lecteur personnel (émotions, goût, préférence, bibliothèque personnelle, etc.) et le rôle du lecteur professionnel (éthos d'enseignant, prise en compte du programme, conception de la littérature, etc.) dans la construction des corpus enseignés ;

Le travail émotionnel et les pratiques d'enseignement induites par ce dialogue ;

*Intervenant

Le rôle du programme et de son appropriation par les enseignant-es dans l'hétérogénéité des corpus enseignés (prescriptions officielles, interprétations des prescriptions, différences culturelles entre Belgique et France, etc.) ;

La place des interrogations éthiques, des nouvelles épistémologies et des lectures actualisantes (Citton, 2007) dans le choix des textes enseignés et dans l'approche de ces textes, la diversification du corpus enseigné pouvant être théorisée autour de la tension entre " relecture " du canon littéraire et " nouveaux textes " dans le canon littéraire.

Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (thèse de doctorat). Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval, Québec.

Hochschild A. (2017 (1983)). *Le Prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris : La Découverte.

Louichon, B. et Rouxel, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes, P.U. de Rennes.

Louichon, B. et Sauvaire, M. (2018). " Le tournant éthique en didactique de la littérature ". *Repères*, n°58, p. 7-13.

Viala, Alain (2011). " Le grand implicite ". *Le français aujourd'hui*, vol. 172, n°1, p. 113-120.

Médiations artistiques, médiations scolaires : enseigner la poésie par l'expérience sensible au secondaire

Valérie Michelet * 1,2, Chloé Gabathuler *

1,2, Francine Fallenbacher-Clavien *

1,2

¹ HEP Valais – Suisse

² Langues, arts, cultures: médiation et enseignement. – Suisse

Cette communication s'intéresse à l'enseignement de la poésie contemporaine au secondaire obligatoire et à son ancrage dans une expérience dite " sensible ". Elle présente les résultats d'une recherche-action menée dans le canton du Valais. Deux constats sont à l'origine de cette recherche :

- la prééminence, au secondaire, de corpus poétiques patrimoniaux sur la poésie contemporaine (Emery-Bruneau et Brunel, 2016 ; Fallenbacher-Clavien et Michelet, 2023).

- quand elle est enseignée, la poésie contemporaine reste peu problématisée dans ses dimensions sociale et historique, en production ou en réception.

Les recherches sur les pratiques de classe et l'analyse des plans d'étude, notamment suisses romands, montrent une difficulté " à considérer la poésie comme le lieu privilégié d'événements langagiers, dont ceux propres à l'oralité. Le même constat est posé à propos des plans d'études français, québécois du secondaire " (*op.cit.*)

En réponse à cette situation, nous proposons pour des élèves de 13 à 14 ans une séquence autour de poètes suisses contemporains, femmes et hommes, dont la production " s'intéresse au sujet, au réel, à l'histoire, au monde social (...) et (...) propose pour cela des formes littéraires nouvelles " (Viart, 2019). Si le travail porte à la fois sur les compétences orale et écrite en compréhension et en production, une attention particulière est accordée aux dimensions impliquant la vocalité initiale des poèmes dans des énonciations successives activées par des mises en voix en contextes. Les élèves se constituent en communauté sensible pour écrire, annoter et performer des poèmes par des effets de voix et de corps. Une dernière étape vise la création d'un vidéo-poème.

La séquence se construit autour de pratiques culturelles et artistiques avérées et transposées dans le cadre scolaire : ateliers collaboratifs d'écriture à partir d'inducteurs sensibles, performances orales et création de vidéo-poèmes. Elle propose une courte vidéo dans laquelle l'un des poètes explique sa démarche d'écriture, adaptée ensuite à la classe. Ces transpositions successives se présentent comme autant de " scolarisation " de pratiques de médiation culturelles et artistiques permettant aux élèves et aux enseignant-es de s'engager dans l'expérience sensible

*Intervenant

avec assurance (Beaudry et Gabathuler, à paraître).

Testée dans quatre classes, la séquence offre des résultats contrastés : la mise en voix favorise l'implication des élèves, mais pointe une limite. La communauté sensible, qui implique une attention à soi, à l'autre et aux contextes exige un temps, itératif, d'immersion. Ce processus s'adapte mal aux contraintes du temps didactique fragmenté. S'il est difficile d'agir sur l'organisation institutionnelle, l'acculturation des enseignant·es à l'expérience sensible semble une piste prometteuse et passe par la didactisation de différentes pratiques de médiations artistiques et culturelles et leur intégration en classe. Elle réclame de la formation des enseignant·es qu'elle relève le défi de la médiation artistique et culturelle.

Bibliographie :

Beaudry, M.C. et Gabathuler, C. (à paraître). Ce que l'éducation esthétique fait à l'école. Le cas de la Place des Arts de Montréal. In *La pensée d'ailleurs*, (6). " Transmettre les arts, éduquer par les arts "

Émery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2016). Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ? *Repères*, (54), 189-206. <http://reperes.revues.org/1117>

Fallenbacher-Clavien, F. et Michelet, V. (2023). L'annotation de poème et sa mise en voix : une approche sensible au service de l'oralité. In *Carnets de Poédiles* (1). <https://carnets-poediles.pergola-publications.fr/>

Viart, D. (2019). Comment nommer la littérature contemporaine ? In *Fabula* : <https://www.fabula.org/ressourc>

La formation des enseignants congolais au prisme des littératures : diversité, unité et actualisation

Samarange Romel Nzikou Mouelet *¹, Ana Dias-Chiaruttini *

2

¹ Laboratoire d'Innovation et Numérique en Education (LINE – Université Côte d'Azur – France

² Education, Formation, Travail, Savoirs – Université Toulouse Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : UMR_MA122 – –France

Si la littérature est ce qui s'enseigne (Barthes, 1969)(1), alors les œuvres au programme en République du Congo définissent une approche plurielle de la littérature, voire une " littérature-monde " (Le Bris et Rouand, 2007). En effet, l'enseignement des textes littéraires prescrits au lycée repose sur deux œuvres sélectionnées pour chaque niveau depuis l'instauration des programmes en 2002 (INRAP, 2002). Ainsi, en classe de seconde ce sont les œuvres *Chroniques congolaises* de Jean-Baptiste Tati-Loutard et *L'Ecole des femmes* de Molière qui sont proposées, en classe de première, ce sont *L'Anté-peuple* de Sony Labou Tansi et *L'Etranger* d'Albert Camus, et en terminale, ce sont *Le Pleurer-rire* d'Henri Lopes et *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais. Ce corpus confirmé par le ministère de l'Éducation nationale à travers l'édition de 2014 de l'INRAP est non seulement toujours obligatoire, mais il est perçu comme relevant autant du " patrimoine congolais (que de) la littérature africaine, francophone et française, en bref, toutes les littératures capables de cimenter la culture des apprenants " (Séminaire, 2018).

On peut interpréter différemment les raisons de la prescription de ce corpus. Massoumou (2009) y voit à la fois " une filiation " et " un rapport historique du colon à colonisé, du maître et du valet, ce qui peut tendre à dénaturer l'esprit critique ", mais, il y voit aussi " un métissage culturel dans la mesure où les jeunes lycéens reçoivent un enseignement sur deux littératures basées sur des cultures différentes " (pp. 383-384).

Dans une perspective didactique, nous essayons de comprendre comment les enseignants de français peuvent être formés à cette " pluralité " des textes et des lectures littéraires afin d'en envisager un enseignement possible. Pour cela, nous nous appuyons d'une part sur l'étude du programme de formation du parcours master enseignement français, en œuvre depuis l'instauration du système LMD à l'ENS de Brazzaville (2011), et d'autre part sur un questionnaire diffusé auprès des étudiants de ce master pour comprendre comment ils s'approprient cette dynamique du corpus et envisagent l'enseignement des enjeux qui en découlent. Nous cherchons à comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature (Dias-Chiaruttini, 2019).

L'analyse du programme de l'ENS nous a permis de dégager trois axes qui caractérisent les enjeux liés à cet enseignement (au-delà des prescriptions des textes pour le secondaire). Le premier axe se réfère à la diversité produite par des textes issus de littérature congolaise, africaine (non francophone), francophone et française, mais aussi la littérature traditionnelle orale. Cette pluralité engage diverses modalités de réception. Le deuxième axe porte sur ce qui peut faire l'unité

*Intervenant

du corpus ou des formes de continuité d'un texte à l'autre, à travers l'intertextualité (citations, allusions) ou encore l'hypertextualité (Genette, 1982). Le troisième axe est lié à l'actualisation, c'est-à-dire aux lectures qui sont faites de ce corpus pluriel aujourd'hui, les formes d'appropriation en rapport avec le contexte de réception.

Le questionnaire adressé aux étudiants permet quant à lui d'étudier leur rapport à la littérature et à son enseignement (Dias-Chiaruttini, 2018) et de saisir comment ils perçoivent ces littératures ainsi que l'enjeu de cette pluralité et d'un enseignement conjoint.

Notre objectif est moins de pointer les tensions liées à ce corpus que de comprendre comment l'enseignement de cette pluralité littéraire peut laisser envisager un enseignement des littératures qui dépasse les frontières étriquées d'une francophonie restreinte à l'autre et à l'illusion de l'altérité (Mouralis, 2007).

Bibliographie indicative

Dias-Chiaruttini, A. (2018). Le rapport à littérature et à son enseignement : Comprendre ce qui s'enseigne sous le nom de littérature, *Tréma*, 49 DOI : 10.4000/trema.4620

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.

Le Bris, M., Rouand, J. (2008). *Pour une littérature-monde en français*. Gallimard.

Massoumou, O. (2009). La littérature française dans les programmes scolaires congolais. Un choix de développement culturel conflictuel. *Carnets, Première Série - 1 Numéro Spécial*. DOI : 10.4000/carnets.4235a

Mouralis, B. (2007). *L'Illusion de l'altérité. Études de littérature africaine*. Honoré Champion.

(1) Colloque de Cerisy-la-salle en 1969.

Les manuels scolaires de FL1 en Fédération Wallonie-Bruxelles : des outils suffisants pour "enseigner toutes les littératures" ? Quelle diversité des textes littéraires dans les manuels scolaires de FL1 à la fin du primaire et au début du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Pierre Outers * ^{1,2}, Nicolas Stilmant *

2

¹ Université de Liège – Belgique

² Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg – Belgique

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'allongement récent du tronc commun jusqu'à l'âge de 15 ans s'accompagne actuellement d'une *Réforme de la formation initiale des enseignants* (RFIE), qui vise – entre autres – à articuler davantage la formation des enseignant·e·s du primaire et celle des enseignant·e·s du secondaire, ces dernier·ère·s pouvant désormais enseigner leur(s) discipline(s) aux élèves des deux dernières années du niveau primaire.

L'allongement du tronc commun a impliqué la publication en 2022 d'un nouveau référentiel de compétences relatives au français langue première (ainsi qu'aux langues anciennes), référentiel qui détermine plus nettement qu'avant une progression (spiralaire) en précisant désormais les attendus pour chaque année et qui se montre beaucoup plus précis que son prédécesseur, les *Socles de compétences*, en ce qui concerne les corpus littéraires à aborder.

En lien avec ce contexte, la communication que nous proposons pour les XXVes Rencontres s'inscrirait dans l'axe 1, " Un enseignement ouvert à la diversité des littératures ? ". À partir d'un corpus de quelques manuels scolaires publiés récemment par des éditeurs belges et qui concerne un moment de transition au sein du cursus, à savoir la fin du primaire (le cycle 4) et le début du secondaire (le premier degré), il s'agirait pour nous de mener une recherche " synchronique " et " descriptive " (Simard *et al.*, 2019, p. 390) relative aux corpus littéraires proposés aux élèves. Pour le cycle 4 du niveau primaire, nous analyserions ainsi les volumes des collections *Ça s'écrit ! Et ça se lit aussi* (Érasme-Plantyn), *Azimuts* (Plantyn) et *Élan Français* (Van In) ; pour le premier degré du secondaire, il s'agirait des collections *Parcours & moi* (Érasme-Plantyn), *Tangram* (Plantyn) et enfin *Connexion Français* (Van In).

L'analyse, qui serait éclairée par le prescrit légal en vigueur actuellement ou prochainement et qui découlerait de la recommandation de Giasson (2014, p. 74) d'un " environnement riche ", viserait à étudier la " diversité des objets de l'enseignement de la littérature " (appel à commu-

*Intervenant

nications), à savoir (nous nous fondons ici entre autres sur Simard, 1996, p. 44-46) :

* la présence des genres – récit, poésie, théâtre – et sous-genres – merveilleux, policier, etc. ;

* ce que nous appellerions les sortes de textes : littérature du passé vs contemporaine, destinée aux adultes vs de jeunesse, belge vs étrangère, francophone vs " allophone ", etc. ;

* la présence ou non d'" objets sémiotiques secondaires " (à ce sujet, voir Louichon, 2020) ;

* la présence ou non d'une " lecture en réseau " (à ce sujet, voir Tauveron, 2002, p. 207-209).

Si nous sommes bien conscients qu'il conviendra certainement d'opérer un choix parmi ces critères d'observation en fonction des résultats obtenus, il nous semble qu'ils permettront de voir " comment l'enseignement de la littérature (traite) la diversité des littératures (...) ? " et surtout de " documenter et interroger le degré et les formes d'éclectisme dans les corpus (...) " (appel à communications). Les résultats devraient en tout cas nous permettre de réfléchir aux perspectives pour les programmes de cours et les manuels scolaires à venir.

Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école* (2e éd. ; 1re éd. : 2000). De Boeck Éducation.

Louichon, B. (2020). Objets sémiotiques secondaires (OSS). Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 169-172). Honoré Champion.

Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires : une question idéologique. *Québec français*, 100, 44-47.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanç, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd. ; 1re éd. : 2010). De Boeck Supérieur.

Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier.

Lectures, émotions et masculinités : lire la littérature de jeunesse au lycée professionnel

Alizon Pergher * 1

¹ PLURIELLES Langues, littératures, civilisation (UR 24142) – université Bordeaux Montaigne – France

Le document d'accompagnement des programmes de français du lycée professionnel portant sur la lecture d'œuvres intégrales soutient que " (l)es œuvres patrimoniales peuvent dialoguer avec des textes plus proches de la réalité des élèves(1) ". Pourtant, la littérature d'adolescence et de jeunesse n'est jamais mentionnée dans les textes officiels qui ne convoquent que des classiques ou des œuvres contemporaines issues du champ de la littérature générale parmi les pistes bibliographiques qu'ils fournissent. Malgré les enjeux de scolarisation spécifiques qui sont les siens, la filière professionnelle ne bénéficie d'aucune liste de référence aiguillant les enseignants dans des choix d'œuvres issues de la culture de jeunesse susceptibles d'agir sur le plaisir de lire et la motivation d'élèves qui, lorsqu'ils ne s'autoproclament pas eux-mêmes " non-lecteurs ", peinent à considérer leurs pratiques lectorales privées comme légitimes.

Un guide d'enseignement dirigé par Brigitte Vaucher soutient pourtant le rôle de " passerelle " que peut jouer la littérature de jeunesse dans la " complexification progressive des références culturelles(2) " en cours de français. Ce guide défend les atouts d'une littérature qui " permet le recours à l'imaginaire, à la métaphore, à la symbolisation, au travers des contes, des légendes, des mythes mais aussi de la poésie(3) ".

Du côté de la recherche, les travaux portant sur les pratiques culturelles des jeunes relèvent le fossé qui s'est creusé entre les pratiques de lecture scolaires et privées (Anissa Belhadjin et Marie-France Bishop : 2019). Les sociologues ont également mis au jour le rôle des pratiques lectorales dans la construction de l'identité genrée et dans le renforcement des stéréotypes de genre (Christine Détrez et Fanny Renard : 2008). En outre, des travaux de recherche en didactique ont proposé des pistes pour répondre au phénomène de la " lecture résistante " telle qu'elle peut se développer en lycée professionnel. Ils défendent notamment l'importance de la lecture subjective, de la prise en compte de l'activité fictionnalisante des non-lecteurs et de la culture des élèves au sein de la classe de français (Stéphanie Lemarchand : 2017 ; Maïté Eugène : 2021).

Dans le cadre de ma thèse, j'ai mené une expérimentation didactique autour du *Chagrin du roi mort* de Jean-Claude Mourlevat (Gallimard jeunesse, 2009) dans une classe de première professionnelle presque intégralement constituée de garçons afin d'observer la façon dont un lectorat masculin d'une grande hétérogénéité s'empare d'une œuvre intégrale à travers une pratique de la lecture littéraire ménageant une place importante aux émotions.

Je propose d'analyser l'activité des élèves et leur réception de ce roman à l'aune des réflexions sur l'enseignement du français et des études sur les masculinités pour questionner l'intérêt pédagogique du recours à la littérature de jeunesse au lycée professionnel ainsi que ses effets sur la motivation d'adolescents susceptibles de se montrer " résistants " à la lecture scolaire. Je chercherai à vérifier l'hypothèse selon laquelle le choix d'un roman s'inscrivant à la croisée des genres de l'imaginaire favorise le développement de l'empathie fictionnelle et de la pensée

*Intervenant

autonome des élèves en érigeant des ponts entre leur culture personnelle et la culture scolaire.

Pour mener à bien mes analyses, je dispose des enregistrements des débats interprétatifs menés au sein de la classe au fil de la séquence, des carnets de lecteurs des élèves et de 5 entretiens semi-directifs d'élèves aux profils variés qui commentent leurs pratiques lectorales privées et leur expérience de lecture en classe.

(1) " Lire une œuvre intégrale en lycée professionnel ", Mars 2021, p. 5.

(2) Vaucher Brigitte (dir.), *Et si on osait des littératures au lycée professionnel et au collège*, CRDP de l'Académie de Créteil, 2007, p. 27.

(3) *Ibid.*

Bibliographie

DÉTREZ C., RENARD F. (2008). " Avoir bon genre : les lectures à l'adolescence ", *Le Français aujourd'hui*, n°163.

EUGENE, M. (2021). Thèse : Les non-lecteurs à l'épreuve de l'enseignement de la littérature. Enquête sur la non-lecture scolaire dans une classe de 2de, Université Paul Valéry, Montpellier III.

LEMARCHAND, S. (2017). *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*, Rennes : Presses Universitaires.

BELHADJIN, A., BISHOP, M.-F. (2019), " Culture des élèves, culture de l'école : quelles relations ? ", *Le Français aujourd'hui*, n° 207.

L'idée de littérature/s interrogée par l'écriture créative

Amarie Petitjean * 1,2,3

¹ CY Cergy Paris Université – laboratoire Agora – France

² Institut Universitaire de France – IUF, (IUF) – France

³ Héritages : Culture(s), Patrimoine(s), Création(s) – Centre National de la Recherche Scientifique, Ministère de la culture, CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4113 – France

Dans les formations diplômantes en écriture créative (Houdart-Merot 2018, Petitjean 2018, 2020), comme dans les ateliers insérés dans les pratiques scolaires (Biagioli 2020), la question de la littérature est partout présente, alors même que l'expression " écriture créative " se passe distinctement de l'adjectif " littéraire ". Le fait de chercher à se former à la pratique d'une écriture auctoriale la plus aboutie possible, capable d'investir différents genres, différents mediums et différents voies de diffusion et d'éditorialisation (Caffari et Mohs 2018, 2021, Ruffel 2018), suppose une réflexion en actes sur les " composantes de la littérature ", selon une formulation de l'appel à contribution.

Or que construit au juste la prévalence accordée au geste d'écriture dans la classe de littérature ? Accroît-elle l'idée de pluralité des corpus, des pratiques et des acteurs jusqu'à provoquer l'éclatement de cet objet disciplinaire par excellence qu'est la Bibliothèque babélique ? ou accentue-t-elle à l'inverse l'universalisme d'une " idée de littérature " (Gefen 2021) historiquement construite dans ses relations privilégiées à l'école et à l'université ?

Pour interroger cette alternative, je propose de mener l'enquête en croisant deux lots de données : les productions recueillies dans une classe de lycée et celles recueillies dans une classe de master en création littéraire, à partir d'un exercice de paréidolie issu d'un même projet poético-politique initié par l'écrivain Mathieu Simonet (*La fin des nuages*, Julliard, 2023). Les productions assorties des journaux de bord des élèves /étudiant.es seront analysées en regard des évaluations menées par les enseignantes et l'écrivain. Les résultats seront rapportés aux conclusions d'un travail de recherche international mené en 2028-2023 dans le cadre du groupe " Écriture créative en formation ".

Références bibliographiques

Houdart-Merot, V. (2018). *La création littéraire à l'université*. Presses universitaires de Vincennes.

Biagioli, N. (2020). " Écritures créatives ", dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*, Honoré Champion, p. 292-296.

Caffari, M., Mohs, J. (2018). *A contrario*, vol. 27, no2, "Écrire en dialoguant", BSN Press.

————— (2021). " Au nom du texte : élaboration et réécriture dans la scène de mentorat ", dans V. Houdart-Merot, AM. Petitjean, *La recherche-crédation littéraire*, Peter Lang,

*Intervenant

p. 67-82.

Gefen, A. (2021). *L'idée de littérature. de l'art pour l'art aux écritures d'intervention*, Corti, Les Essais.

Petitjean, AM. (2018). " Représentations et usages artistiques de la langue littéraire chez des étudiants en écriture créative ", dans J.-C. Chabanne (dir.) *Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre approches didactiques*, Diptyque n°37, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 175-200.

Petitjean, AM. (2020). " La part de l'enseignement à l'université : le cas des formations en écriture créative ", *Administration & Éducation*, n°168, Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE), p. 127-132.

Ruffel, L. (2018). " Publier en dialoguant. Sur les formations en " création littéraire " ", *A contrario*, vol. 27, no. 2, p. 21-32.

Enseigner la littérature jeunesse sur le genre, est-ce enseigner une autre littérature ?

Laetitia Perret * 1,2

¹ Formes et représentations en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène – Université de Poitiers : EA3816 – France

² Université de Poitiers – ESPE de Poitiers – France

Si en 2002 Brugère, Cromer et Cromer dénonçaient le sexisme dans les albums de littérature jeunessejeunesse (LJ), force est de constater que s'est développée ces dernières années une offre éditoriale importante visant à promouvoir une égalité fille/garçon et/ou à dénoncer certains stéréotypes genrés, comme les 400 titres de la maison d'édition *Talents hauts*, créé en 2005. Dans le même temps, l'éducation à l'égalité de genre est recommandée dans l'institution depuis le début des années 2000. Il s'agit dès lors de se demander si ce renouvellement de corpus s'accompagne d'une conception renouvelée, ou pas, de l'enseignement de la LJ à l'école primaire. En effet, l'enseignement de l'égalité de genre demeure objet de tensions *comme le rappellent notamment deux numéros du Français aujourd'hui* (163 et 193). Il s'agit encore d'une question socialement vive amenant à mobiliser ou écarter certains contenus (Dias-Chiarutini, 2015). Dès lors, comment ce corpus est-il didactisé, et plus précisément quels contenus, quelles modalités d'enseignement sont mobilisés pour faire de cette LJ sur le genre un enseignable ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur un corpus de 34 carnets d'art matrimonial tenu par des étudiant.es en master MEEF premier degré dans une inspé de Nouvelle Aquitaine. Ces carnets ont des consignes similaires à celles des carnets de lecteur/lectrice tenus par ces étudiant.es et analysés par Pierre Moinard et Laetitia Perret (à paraître), ce qui permet de comparer les 2 corpus de LJ à partir de questions identiques :

Quel palmarès d'œuvres se dégage des carnets, y-a-t-il un palmarès ?

Quelles valeurs sont promues ?

Quels écrits accompagnent ces œuvres ?

Quelles Activités scolaires sont proposées ?

L'hypothèse est que les deux types de carnets révèlent des représentations identiques de l'enseignement de la LJ. De ce point de vue, enseigner la LJ sur le genre, ne consisterait ni à enseigner une autre littérature, ni à l'enseigner autrement. En effet, les étudiant.es ont intégré la culture scolaire (Denizot, 2021) spécifique du premier degré, issue de sédimentations. Cette culture scolaire continue de promouvoir une lecture édifiante qui favorise l'exemplarité des œuvres (Bishop, 2017). La littérature étant perçue à travers le message qu'elle délivre, les activités de lecture de l'école primaire visent la compréhension du texte plutôt que l'exploration de ses pluralités, *a fortiori* de ses valeurs plurielles (Ronveaux et Schneuwly, 2018 : 182).

Bibliographie

*Intervenant

Bishop, M-F (2017). " Lire la littérature à l'école élémentaire en France ", *Transpositio*, no1 *Justifier l'enseignement de la littérature* (En ligne)

Brugeilles C., Cromer S. Cromer I. (2002). " Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre ", *Population* 2/2002 (Vol. 57), p. 261-292 www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm.

Brugeilles C., Cromer S, Panissal N. (2009). " Le sexisme au programme ?. Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école", *Travail, genre et sociétés* 1(N° 21) , p. 107-129

Bruno, P. & Butlen, M. (2008). *Genre, sexisme et féminisme. Le français aujourd'hui*, 163, 3-4. <https://doi.org/10.3917/lfa.163.0003>

Bruno, P. & Mongenot, C. (2016). *Genre et enseignement. Le français aujourd'hui*, 193, 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0005>

Denizot N. (2021), *La culture scolaire. Perspectives didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). " Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés ", *Repères*, 51, 35-54. DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.8>

Moinard P. & Perret L. (à paraître). " Expériences littéraires entre souvenirs et projets dans les textes de lecteurs d'étudiants à l'INSPE ", *22e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*.

Moinard P. & Perret L. (à paraître). " L'archi-élève lecteur des professeur.es débutant.es au préélémentaire : regards croisés ", in C. Ronveaux (dir.), *L'élève lecteur de littérature* Peter Lang, coll. ThéoCrit.

Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (Ed.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bruxelles : Peter Lang

Les littératures et l'approche actionnelle sont-elles solubles dans les manuels de FLE ?

Estelle Riquois * 1

¹ Laboratoire EDA – Université Paris Cité – France

Jusqu'au début du 20e siècle, le texte littéraire a constitué le support principal de l'enseignement-apprentissage du FLE. Le renouvellement des méthodologies a ensuite fait évoluer les pratiques pour les élèves débutants et la priorité donnée aux objectifs communicatifs a fait disparaître la littérature dans les classes jusqu'aux années 1970 et l'apparition de l'approche communicative. Cependant, tout au long du 20e siècle l'utilisation d'extraits de textes reconnus par l'institution scolaire comme étant littéraires persiste dans les pratiques des enseignants pour les niveaux avancés. Lorsque la littérature revient dans les classes dans les années 1980, ce n'est donc pas un grand choc et les enseignants qui l'utilisaient toujours la réintègrent dans les niveaux débutants et intermédiaires.

Les corpus s'élargissent quelques années plus tard, et la paralittérature, littérature des marges non reconnue par les institutions scolaire ou éditoriales, trouve une place dans les pratiques, aux côtés de la littérature plus classique (Riquois : 2009). Leurs utilisations sont parfois différentes mais permettent d'offrir aux apprenants un accès plus large à la lecture en français. Depuis quelques années, nous observons néanmoins un nouveau déclin qu'il faut analyser pour le comprendre. La publication du *Cadre Européen Commun de Références pour les langues* (2001) a accompagné l'émergence d'une nouvelle méthodologie, l'approche actionnelle, qui met en avant la pédagogie de projet où les littératures doivent à nouveau retrouver une place. L'approche communicative s'appuyait sur les documents authentiques, catégorie à laquelle les littératures appartiennent, l'approche actionnelle poursuit cette focalisation mais il semble qu'il y ait moins de littératures dans les projets mis en place. De nouveaux manuels ont été édités, parfois en mêlant les deux approches, dans une volonté de proposer aux enseignants des supports de cours qui soient accessibles pour eux, même sans formation complémentaire.

Plus de 40 ans après leur retour au sein de l'approche communicative, qu'en est-il alors des quelques textes proposés aujourd'hui aux apprenants de français ? Quels sont les auteurs présentés dans les pages des manuels et quelles activités sont associées à ces textes ? L'activité prend parfois le pas sur le caractère littéraire ou paralittéraire du texte et l'efface en partie. L'exercice de grammaire, par exemple, concentre toute l'attention, sans qu'il soit fait mention du type de texte particulier que l'apprenant est en train de lire. Cet écueil est-il présent pour tous les genres littéraires ? Et pour la paralittérature également ?

Le corpus choisi par les auteurs des manuels forme une représentation des littératures françaises et/ou francophones pour l'apprenant. Nous proposons d'observer et d'analyser la construction de ce panorama, de déterminer quels discours l'accompagnent et comment le paratexte du manuel le présente. L'objet-livre (Reuter, 1981) forme une médiation entre le texte et le lecteur. Le texte seul gagne à être accompagné par une partie de ces informations qui peuvent, par exemple, ne pas identifier l'appartenance à la paralittérature, ou communiquer des informations partielles sur un auteur.

*Intervenant

Et qu'en est-il des manuels édités hors de France ? Les textes choisis sont-ils différents ? Ces manuels s'adressant à un public culturellement situé, les extraits ou les œuvres présentés ne sont pas les mêmes. Nous faisons l'hypothèse qu'un attachement plus important à la littérature patrimoniale pourra être observé, les auteurs souhaitant s'ancrer dans une tradition plus prégnante (Louichon, 2015).

Après avoir défini la littérature et la paralittérature, puis questionné l'intérêt d'utiliser un texte littéraire en classe de FLE, nous proposons de réunir un corpus de 14 manuels édités en France et hors de France de niveau B1 à C1, niveaux auxquels le CECRL associe la littérature. Après un relevé systématique des textes choisis, nous interrogerons les types de textes sélectionnés, le paratexte qui leur est associé et les activités proposées. Nous pourrions ainsi disposer d'une représentation du corpus actuellement présenté aux apprenants.

En nous appuyant ensuite sur les textes publiés à propos de l'approche actionnelle, nous tenterons d'analyser ce corpus dans une perspective diachronique pour comprendre l'évolution en cours et ce qui justifie la présence ou l'absence des littératures dans les classes de FLE actuellement.

Les représentations de la diversité culturelle dans les manuels scolaires de l'école, du collège et du lycée (2016- 2024) : de la francophonie aux francophonies décoloniales ?

Anne Schneider * 1

¹ LASLAR ER 4256 – Université de Caen – France

Dans la lignée des travaux du groupe de chercheurs.es dirigé par Nicolas Rouvière, qui a donné lieu à l'ouvrage *Le questionnement des valeurs dans les manuels de français de collège (programmes de 2015)*, aux éditions UGA dans la collection "Didaskein" (sous presse), notre recherche vise à étudier des corpus de littératures francophones, ce qui n'avait pas pu être fait, faute de temps, dans le cadre de ce volume.

Depuis plusieurs années en effet, mes recherches s'orientent vers la présence ou l'absence - tout aussi potentiellement à interroger - des littératures francophones dans les programmes, les écrits parascolaires, les documents d'accompagnement, les manuels scolaires.

Les études précédentes s'arrêtant aux programmes d'avant 2015, il convient d'interroger les corpus présents dans les manuels scolaires de l'école élémentaire, du collège et du lycée (dans une étude longitudinale qui devrait inclure au maximum cinq manuels par niveau de classe, du cycle 3 à la classe de 1ère, en restreignant à des objets d'étude particuliers), et d'actualiser la recherche en questionnant trois entrées critériées.

Tout d'abord la présence des auteurs : qui sont ces auteurs francophones ? Représentent-ils une patrimonialité particulière de la francophonie ? Pour quelles raisons ? Qui y a-t-il de commun entre David Diop, Aimée Césaire ou Dany Laferrière ? Quels sont les auteurs " oubliés ", pourtant entrés à l'Académie française - pensons à Léopold Sédar Senghor ou à Assia Djebar – dans les manuels les plus récents ? Et pour quelles raisons ? À quelles hiérarchisations implicites la présence de certain.e.s auteurs et autrices (dans une perspective de genre) obéissent-elles ?

Ensuite, la question des textes sera convoquée : leurs choix, entre discours, poèmes, essais critiques, extraits de romans rendent-ils compte des francophonies et de quelles conceptions des ou de la francophonie (s) ? Les corpus s'inscrivent -ils dans une décolonialité plus ou moins assumée ? Quels sont les genres littéraires les plus présents ? Comment l'appareil pédagogique questionne-t-il ces textes - entre valeurs, rapport à l'histoire et à la mémoire (souvent selon une mémoire de consensus fondée sur le modèle de la réconciliation franco-allemande et non pas agonistique selon Chantal Mouffe, (2012)) ? Les questionnements évitent-ils la " communautarisation des mémoires " ?

Enfin, la question des valeurs sera nécessairement abordée qui pose davantage la question du sujet-lecteur : un cadre axiologique particulier dans le cadre des textes francophones sous-tend généralement l'analyse, incluant une vision de l'altérité plus ou moins en miroir, au risque de perdre la dimension historique qui régit les relations de la France aux sociétés maghrébines et

*Intervenant

africaines en particulier. Ainsi, les appareils pédagogiques n'orientent-ils pas leurs questions désormais prioritairement en fonction des valeurs du " faire-société ", de la laïcité ou de la gestion des conflits -plutôt que de l'éducation à la paix-, au détriment de la littérarité même des textes ? Nous étudierons à ce propos précisément les discours sur l'universalisme (extensif, intensif selon les définitions d'Etienne Balibar (2010), latéral selon celle de Souleymane Bachir Diagne (2013)) dans l'optique de repérer les schèmes discursifs qui structurent les manuels scolaires. Quel sujet lecteur est en construction dans la fabrique des valeurs dont on peut interroger les formes de normativité, y compris dans l'usage que nous avons de la fiction de littérature francophone.

Etienne Balibar, " Racisme et universalisme ", *Raison présente*, Année 1997, N°122, pp. 63-77.

Souleymane Bachir Diagne, "On the Postcolonial and the Universal ?", *Rue Descartes*, 2013, 78/2, pp. 7-18.

Homi K. Bhabha, *The Location of Culture*, Oxfordshire, Routledge, 2004.

Beïda Chikhi et Marc Quaghebeur (dir.), *Les écrivains francophones interprètes de l'Histoire, entre filiation et dissidence*, Berlin, Bruxelles, Peter Lang, 2006.

Kaoutar Harchi, *Je n'ai qu'une langue ce n'est pas la mienne*, Fayard, 2016.

Jean-François Massol, Gersende Plissonneau, Béatrice Bloch (dir.), *Contextualiser et actualiser les œuvres littéraires au collège et au lycéen*, Grenoble, UGA Editions, coll. Recherches et travaux, 91, 2017.

Annie Rouxel, et Gérard Langlade, (dir.) *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : P.U. de Rennes, 2004.

Rendre proche le lointain?

Marion Sauvaire * ¹

¹ Lettres, Langage et Arts – Création, Recherche, Émergence en Arts, Textes, Images, Spectacles –
Université Toulouse - Jean Jaurès – France

Nous questionnons les relations entre l'hétérogénéité des œuvres, la diversité des pratiques d'enseignement du débat interprétatif et la diversité des lectures subjectives des élèves. Dans le cadre d'une recherche sur le débat interprétatif (DI), nous avons choisi, avec huit enseignantes, trois œuvres intégrales du 20e et du 21e siècles, peu scolarisées dans le contexte québécois. Il s'agit de la nouvelle *Inconnu à cette adresse* de Kressman Taylor (1938), de la pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad (2003) et du recueil de poésie *Bleuets et abricots* (2016) de la poétesse autochtone Natascha Kanapé Fontaine. En sus de cette hétérogénéité générique, du point de vue formel, ces œuvres présentent pour les élèves, un caractère de nouveauté (découverte du genre épistolaire, de l'éclatement des unités dramaturgiques, d'une expression lyrique affranchie des normes de versification). Elles soulèvent aussi des enjeux anthropologiques (tels que la vengeance, la promesse, la mémoire, la migration) dans des contextes fictionnels représentant des formes extrêmes de violence interpersonnelle et collective.

Comment cette diversité littéraire est-elle investie par les enseignantes et par les élèves, considérés comme des sujets lecteurs eux-mêmes divers (Sauvaire, 2013)? Dans une approche herméneutique du divers, la diversité des œuvres est une médiation de la compréhension de la diversité des lectures, des enseignants et des élèves. Selon Ricoeur, " interpréter, c'est rendre proche le lointain " (1986). Quelles modalités d'enseignement des interprétations subjectives peuvent conduire à une appropriation de ces œuvres lointaines? La distance des lecteurs et lectrices par rapport à ces œuvres ne sera pas appréhendée comme un écart socioculturel, mais plutôt comme une expérience intrinsèque de la lecture littéraire, celle d'une distanciation au cœur de l'appartenance humaine. Du point de vue des élèves participant à la recherche, la nouvelle américaine qui se déroule dans le contexte européen de la Seconde Guerre mondiale, publiée en 1938, est perçue comme beaucoup plus familière que l'œuvre poétique traitant de l'expérience des premiers peuples au Québec aujourd'hui. Dans l'appropriation lectorale, la " distance " n'est pas nécessairement de l'ordre de l'éloignement historico-temporel, géographique ou linguistique du contexte de production ; elle relève plutôt de la capacité ou non à déployer des possibilités d'être parmi celles que propose la fiction.

Chacune des huit enseignantes a mis en œuvre trois débats (23 DI en tout), précédé et suivi d'une entrevue (N= 45). Les élèves ont produit individuellement des textes avant et après chaque DI (N= 1013 textes). La méthode d'analyse qualitative est multisite et multicas (Miles et Huberman, 2003). Nous présenterons les résultats de la comparaison multicas, c'est-à-dire les variations dans les pratiques du débat qui sont imputables à un effet de la singularité des œuvres. " L'effet œuvre " est aussi perceptible sur les ressources subjectives majoritairement mobilisées par les élèves durant les DI. Pendant les débats sur *Inconnu à cette adresse*, 46,5 % des ressources subjectives sont de nature axiologique ou éthique. Pour *Incendies*, l'expression des émotions et des expériences psychoaffectives prime avec 50,6%. À propos de *Bleuets et abricots*, ce sont les connaissances sur le monde et les savoirs littéraires qui sont les plus convoqués (37,7 %).

*Intervenant

La poésie, mal aimée des élèves et parfois peu connue des enseignantes, est reléguée en fin d'année et fait l'objet de moins de temps de préparation au débat. Pourtant, elle semble agir comme " réactif " (Ronveaux et Schneuwly, 2018) sur les pratiques puisque dans les huit débats sur *Bleuets et abricots* les gestes didactiques et les interactions des enseignantes sont beaucoup plus variés et les élèves citent plus fréquemment le texte que dans les DI sur les autres œuvres. Ce recueil de poèmes engagés suscite aussi davantage de ressources socioculturelles et épistémiques, alors qu'elles sont minoritaires dans l'ensemble des données. Si les débats sur les poèmes sont consacrés à ce que les élèves (mé)connaissent, dans les textes écrits après les débats, ils témoignent davantage de ce qu'ils ressentent. Comment les savoirs enseignés nourrissent l'appropriation sensible de cette poésie à la double étrangeté anthropologique et formelle ?

Les lectures de toutes les littératures

Bénédicte Shawky-Milcent * 1

¹ LITTARTS. Arts et pratiques du texte, de l'image, de l'écran et de la scène – Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5316, Université Grenoble Alpes – France

Les lectures de toutes les littératures

Dans de très nombreux textes autobiographiques, de grands lecteurs, écrivains consacrés(1) ou anonymes témoignent du moment où, dans leur parcours de lecteur, ils ont soudainement éprouvé le besoin d'élargir leurs univers de référence pour acquiescer à l'altérité d'œuvres éloignées de leur horizon d'attente, et consentir au " dépaysement " évoqué par H. R. Jauss (1978, 259). Cet élargissement de ses pratiques lectorales est rarement présenté comme un reniement des lectures antérieures. Gracq évoque par exemple " le tout-venant habituel de ses lectures de jeunesse, le tuf dont s'est nourrie au jour le jour, pêle-mêle et au petit bonheur, une adolescence littéraire affamée ", en montrant qu'il constitue le soubassement de son itinéraire de lecteur et de romancier.

Les théoriciens de la littérature et de la lecture ont souvent évoqué cette mue du lecteur en termes de progression, voire de progrès sur soi : progrès car accession à des régimes de lecture jugés moins enfantins, naïfs, progrès car accès à des œuvres complexes. Les recherches consacrées à la phénoménologie de la lecture et à la didactique de la littérature ont, quant à elles, davantage souligné la complémentarité des régimes de lecture (Gervais, 1992, Dufays 1996, Langlade, 2004) des pratiques et des corpus (Rouxel, 2005) dans la construction du sujet lecteur.

L'École et l'Université entretiennent aujourd'hui encore une vision très hiérarchisée des œuvres littéraires et des modalités de lecture dans une approche qui tend à les superposer : lecteur idéal, modèle, expert, " lectant " d'un côté, lecteur buissonnier, incompetent, ordinaire, naïf, " lu " de l'autre. Aux vrais lecteurs, les plus patients et attentifs, les œuvres riches, complexes, nourrissantes, et aux petits lecteurs, ou amateurs pressés non spécialistes, les œuvres jugées sinon de moindre qualité, du moins " grand public " car plus accessibles. Cette doxa a pu contribuer à freiner l'introduction des lectures cursives à l'école, centrées sur des corpus contemporains (en 1996 au collège, 2002 au lycée), corpus qui aujourd'hui encore restent à la périphérie des enseignements de " la " littérature, tandis que la désaffection des jeunes pour la lecture se creuse.

Je voudrais dans cette communication explorer plus avant l'hypothèse selon laquelle c'est précisément la fréquentation d'œuvres proches de l'horizon d'attente du lecteur, et l'intériorisation des ressources, des habitudes lectorales qu'elle suscite qui permet en parallèle l'accès aux œuvres complexes étudiées en classe. Je souhaite inventorier ces ressources, montrer en quoi elles sont constitutives de l'habitus du lecteur qu'entend développer l'École et conditionnent le goût pour une pratique personnelle de la lecture au-delà de l'École.

Dans un premier temps, je me propose, dans un état des lieux, d'analyser la manière dont la didactique de la littérature articule pour sa part la réflexion sur les régimes de lecture et celle sur les corpus donnés à lire et à étudier.

Dans un deuxième temps, en m'appuyant sur un corpus littéraire, je ferai l'inventaire des ressources lectorales qui émergent, dans les témoignages de lecteurs, de la lecture d'œuvres

*Intervenant

proches de leurs univers de référence.

Dans un troisième temps, je montrerai comment ces ressources verbalisées, conscientisées et didactisées, peuvent constituer des appuis pour élargir et affermir les pratiques lectorales des élèves.

Bibliographie sélective

S. Ahr & N Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, Namur, Presses universitaires de Namur, Cedocef, coll. Diptyque, 2013.

H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, trad. Fse C. Maillard, Paris, Gallimard, 1978.

G. Langlade, " Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre ", dans A. Rouxel & G. Langlade (dir.) *Le sujet sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, 2004, p. 81-92.

A. Rouxel (dir.), *Lecture cursive, quel accompagnement ?* Delagrave, 2005.

B. Shawky-Milcent, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, thèse de doctorat, chapitre II, p. 350-375, Grenoble, 2014, en ligne.

(1) Citons provisoirement J. Gracq, S. de Beauvoir, J. Guéhenno, E. Morin...

Qui a peur du Grand Méchant Loup ? Des enseignants face aux albums qui dérangent

Kathy Similowski * ^{1,2}, Cendrine Waszak *

3

¹ SIMILOWSKI – Université CY Cergy Paris Université, EA 4507 - EMA - Université de Cergy-Pontoise – Zac Des Barbanniers 92230 Gennevilliers, France, France

² École, mutations, apprentissages – CY Cergy Paris Université, CY Cergy Paris Université : EA4507 – France

³ CIRCEFT- ESCOL, – UPEC - INSPE de Créteil, UPEC-INSPE de Créteil – France

Axe 1. Un enseignement ouvert à la diversité des littératures ?

En France, les documents institutionnels recommandent vivement aux enseignants de s'appuyer, pour l'Enseignement Moral et Civique (EMC) et certaines "éducatifs", sur des ouvrages de littérature y compris pour les plus jeunes lecteurs (BOENJS n°25 du 24/06/2021, cycle 1). Comme tous les enseignements, celui de la littérature contribue en effet à la formation du jugement, l'accès aux valeurs morales, civiques et sociales (BOENJS n°31 du 30 juillet 2020, cycles 2 et 3). Le tournant éthique, amorcé par les programmes de 2015 dans l'enseignement littéraire (Louichon et Sauvaire, 2018), invite ainsi les enseignants à ouvrir l'interprétation des textes littéraires à des problématiques qui tiennent compte des valeurs portées, perçues ou construites par les élèves lecteurs. L'EMC vise, quant à lui, à construire une culture de la sensibilité pour identifier et exprimer ce que l'on ressent, comme pour comprendre ce que ressentent les autres (BOENJS n°31 du 30 juillet 2020, cycles 2 et 3), ce que l'accès à la littérature peut également favoriser. Dès lors, il n'est pas étonnant que les enseignants se tournent vers la littérature pour aborder toutes sortes de thématiques (Lépine et al. 2021). Cet usage de la littérature n'est pas sans conséquences en ce qui concerne les corpus. Si certains ouvrages entrent en classe à la faveur d'objectifs d'enseignement qui n'ont rien de littéraire, d'autres sont au contraire soigneusement évités (Bastide et Joigneaux, 2014 ; Bonnery et al. 2015). C'est ce corpus évité que nous souhaitons évoquer.

Notre recherche, commencée dans le cadre d'une réflexion sur la loi et la littérature (Similowski et Waszak, à paraître), porte sur l'accueil de deux albums par les enseignants : *Petit Doux n'a pas peur* de M. Wabbes, qui a obtenu le prix UNICEF Littéraire en 2016, et *Mô Namour* de Claude Ponti, auteur désormais classique en France. Ces deux ouvrages sont cités dans le vademecum sur les violences sexuelles intrafamiliales(1), et deux séquences complètes accompagnent ces recommandations. L'album de Wabbes, proposé pour le cycle 1, met en scène une peluche victime des abus d'un méchant loup, et celui de Ponti, offert au cycle 3, oppose une orpheline et un monstre qui "joue" et maltraite l'enfant. Nous avons demandé à des enseignants de la région parisienne inscrits à la formation au CAFIPEMF de répondre à un questionnaire (38 répondants) portant sur ces deux albums et nous avons poursuivi l'enquête par un entretien avec 10 enseignants. Les questionnaires révèlent que si une minorité d'enseignants se disent prêts à étudier ces albums dans la classe, ils deviennent beaucoup plus nombreux quand ils découvrent le vademecum publié par l'institution. Les entretiens nuancent cependant ce retournement de

*Intervenant

situation. Une seule enseignante dont nous étudierons les choix didactiques a accepté de mettre en œuvre une séquence en maternelle, portant sur *Petit Doux*. Nous analyserons les discours des enseignants, et nous nous interrogerons sur les résistances rencontrées pour aborder des œuvres portant sur des sujets sensibles.

(1) Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Bibliographie :

Bastide I., et Joigneaux C. (2014). Littéracie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53. (En ligne) doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.10>

Bonnery S., Crinon J. et Marin B. (2015). Les albums utilisés avec les élèves : approche quantitative des choix différenciés des enseignants de cycle 3. *Recherches en éducation* 22. (En ligne) doi : <https://doi.org/10.4000/ree.7024>

Lépine M., Dezutter O., Bélanger A. et Laurence S. (2021). Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : résultats d'une enquête nationale. *Tréma*, 55. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6483>

Louichon, B et Sauvaire, M. (2018). Le tournant éthique en didactique de la littérature. *Repères*, 58, p. 7-13.

Similowski, K. et Waszak, C. (à paraître). Du texte de droit au texte littéraire : comment la littérature permet-elle de parler de l'indicible ? dans N. Rouvière et M. Mas (dir.) *La famille et le droit dans les littératures de langue française (XIXe-XXIe s.)*. Presses Universitaires de Rennes.

(1) Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

” Pourquoi je fuis la poésie... ” : analyses des représentations et pratiques du genre poétique dans l’apprentissage de la lecture littéraire, enjeux de la formation des enseignants

Severine Tailhandier * 1

¹ Centre Pluridisciplinaire Textes et Cultures [Dijon] – Université de Bourgogne, Université Bourgogne Franche-Comté [COMUE], Université de Bourgogne : EA4178 – France

La place de la poésie dans l’apprentissage de la lecture littéraire est depuis plusieurs années au centre de réflexions théoriques et de travaux didactiques (Brillant-Rannou, Boutevin). Les recherches en poésie (Debreuille, Collot), en didactique de la lecture littéraire (Langlade et Rouxel, Dufays), les analyses concernant la place de la poésie à l’école (Émery-Bruneau, Ceysson) permettent de mieux interroger et penser les liens entre l’apprentissage de la lecture littéraire et les pratiques d’enseignement et de lecture des textes poétiques, notamment dans la prise en compte du sujet lecteur ou encore dans l’analyse explicite et réflexive de l’interprétation de textes littéraires.

Nos recherches et nos observations actuelles dans le cadre de la formation initiale des enseignants ont fragilisé ces hypothèses et nous ont menée à questionner davantage la place de la poésie dans l’apprentissage de la compréhension et de l’appropriation de l’écrit littéraire. Nous avons alors voulu interroger certaines formes de résistance dans les pratiques d’enseignement liées à la poésie, dès le premier degré, afin de mieux définir les possibles besoins en termes de formations initiales et continues.

Notre approche a été de type qualitatif : nous avons sélectionné un groupe d’enseignants issus majoritairement du 1er degré et que nous avons souhaité le plus diversifié possible (PEMF, néo titulaire, enseignante expérimentée, enseignante en REP...) : nous les avons interrogés au sujet des genres dominants dans leur enseignement de la compréhension et de l’interprétation de l’écrit littéraire, des objectifs en lien avec les textes poétiques ainsi que de la conception de ces séances. Ces résultats ont mis en évidence des formes de censures du genre poétique dès qu’il est question de lecture littéraire. Un second questionnaire proposé a alors eu pour objectif de préciser les formes de résistances exprimées et les natures de ces complexes rapports au texte poétique. Ce sera la question au centre de la problématique de notre communication : quelles sont les raisons de cette exclusion du texte poétique en lecture littéraire et comment accompagner les enseignants dans une réappropriation d’un genre qu’ils affectionnent paradoxalement ?

Ces questionnaires, parfois complétés par des entretiens individuels, ont mis en évidence 4 explications principales, soulignant toutes la nécessité d’apports spécifiques concernant le genre poétique et la didactique du texte poétique. Nous avons alors réfléchi plus précisément aux pistes d’accompagnement articulant recherches et pratiques qui favoriseraient cette appropriation, pour dépasser les représentations liées à ce genre et en montrer au contraire les intérêts didactiques. Nous évoquerons en particulier des pistes de lecture articulant lecture subjective et dialectique de la lecture (Dufays), en rappelant l’importance des espaces blancs dans l’apprentissage de

*Intervenant

l'interprétation/appropriation des textes ; nous montrerons aussi la pertinence de cette lecture dans le cadre d'une réflexion s'articulant à l'EMC, à partir d'une articulation de ces pratiques de lectures avec une approche philosophique des textes (Chirouter).

Ces pistes et les explications auront toutes un objectif commun: accompagner davantage les enseignants dans une pratique interprétative diversifiée et réfléchie des textes littéraires au fil des cycles, mais aussi renouer avec la lecture scolaire d'un genre délaissé alors que paradoxalement apprécié à titre personnel, et faire des résistances observées les leviers de nouvelles ambitions de formation.

BOUTEVIN, C., BRILLANT RANNOU, N. & PLISSONNEAU, G. (dir.) (2018). *À l'écoute des poèmes. Enseigner les lectures créatives*. Bruxelles : Peter Lang.

CHIROUTER, E. (2022), *La philosophie avec les enfants. Un paradigme pour l'émancipation, la reconnaissance et la résonance*. Éditions Raison publique

DEBREUILLE, J.-Y. (dir.) (1995). *Enseigner la poésie ?* Lyon : PUL.

DUFAYS, J.-L. (2006). " La lecture littéraire, des " pratiques du terrain " aux modèles théoriques ". *La réception des textes littéraires. Lidil n°3*, pp. 79-101.

Le Choix Goncourt du Brésil : une voie ouverte à la littérature de langue française contemporaine

Daniel Teixeira Da Costa Araújo * ¹

¹ Universidade de Brasilia [Brasília] – Brésil

L'histoire littéraire en tant que discours de systématisation de la connaissance littéraire voué notamment à l'enseignement (LANSON, 1895), basée sur des siècles, mouvements ou générations (THIBAUDET, 1936), marque une importante méthode d'étude institutionnelle de la littérature, surtout à l'université. En revanche, la littérature contemporaine a été ainsi souvent releguée aux salons du livre, fêtes littéraires et à la critique journalistique, présumée légère, spontanée, non érudite, presque une branche de la publicité. Pourtant l'étude de cette littérature récente pourrait bien se faire selon le registre de son insertion dans une pratique artistique, du traitement des questions contemporaines, de sa conception, du travail de l'écriture, en plus d'une observation sur les inflexions et insistances au niveau esthétique et des enjeux portés entre la littérature récente et celle d'auparavant (VIART, 2013). Examiner le sens du contemporain en ce que ce terme porte sur la réalité et sa représentation (AGAMBEN, 2005 ; HARTOG, 2003 ; RUFFEL, 2016) nous permet de réfléchir sur ce qui configure la littérature d'aujourd'hui et de penser comment la placer dans l'histoire littéraire. Ainsi s'insère le Choix Goncourt du Brésil, une action de l'Ambassade de France au Brésil mise en place depuis 2019 ayant pour objectif de favoriser la découverte de nouveaux auteurs francophones contemporains par les lecteurs et éditeurs brésiliens afin de valoriser la langue et la littérature françaises, de contribuer à la promotion du livre français, de sensibiliser les éditeurs brésiliens à la production française et à la traduction. Ce projet implique aujourd'hui 16 universités publiques dans lesquelles le français est enseigné et, tout en accroissant la visibilité des études francophones, travaille pour la promotion de la littérature française dans le pays. Dans chaque université partenaire, des étudiants volontaires, encadrés par un professeur, constituent des groupes de lecture, chaque groupe désignant un délégué qui siège au jury de délibération pour représenter son université. Le travail de lecture se fait sur les quatre oeuvres finalistes du Prix Goncourt de l'année précédente. À cet égard, après six ans d'enseignement à l'Université de Brasilia (UnB), je mène à présent une recherche dans laquelle je fais un bilan de mes pratiques pédagogiques réussies ainsi que ratées. Ces réflexions sont marquées par la prise de conscience des retombées négatives de procéder, en contexte de Français Langue Étrangère (FLE), à l'enseignement de la littérature en langue française selon le modèle de l'enseignement de la littérature en langue maternelle sans attention à la transposition des compétences de lecture littéraire déjà acquises. Cette recherche me conduit à une intégration plus juste de la lecture littéraire à la formation en FLE donnant un nouveau sens à l'étude de la littérature dépassant la sphère académique. Cette communication vise donc à proposer quelques réflexions sur l'enseignement de littérature de langue française dans le contexte universitaire brésilien à partir de mon expérience à l'UnB dans un cadre de formation d'enseignants de FLE en mettant l'accent sur la pratique de lecture dans l'action du Choix Goncourt du Brésil et la façon dont cette action contribue, outre à la diffusion de la littérature de langue française au Brésil, à la création d'un grand réseau de recherche autour de cette thématique.

*Intervenant

La littérature russe de la maternelle au collège : une ouverture pour enseigner " les " littératures ?

Virginie Tellier * 1,2

¹ EMA (EA4507) – CY Cergy Paris Université – France

² THALIM - Théorie et histoire des arts et des littératures de la modernité - UMR 7172 – CNRS – France

La notion de " littérature mondiale " (Moura 2023) bouscule le " canon " en intégrant les enjeux liés à la mondialisation. A-t-elle contribué à infléchir, ou pourrait-elle infléchir les apprentissages scolaires ? Que la dimension " étrangère " d'un texte " étranger " soit prise en compte dans les apprentissages ne va pas de soi. Les textes étrangers constituent souvent des corpus " domestiqués ", ou des corpus convoqués pour mettre en regard et expliquer les corpus français, sur lesquels portent en définitive les enseignements. On étudie ainsi, en classe de français, un extrait d'une nouvelle de Gogol pour éclairer le fantastique de Gautier ou Maupassant. Loin de s'éloigner du " canon ", l'enseignement des littératures étrangères repose alors sur un effet amplificateur de la canonisation. Les textes étudiés sont peu nombreux, toujours les mêmes, avec une faible variation des contextes dans lesquels ils sont mobilisés.

La communication se propose de faire une étude de cas sur la place des littératures étrangères dans l'enseignement littéraire, à partir de la littérature russe, à la fois traditionnellement reconnue dans sa valeur canonique, et légèrement marginale au regard des corpus antiques ou occidentaux (Angleterre, Italie, États-Unis) principalement convoqués dans les enseignements. La réflexion sera conduite à partir de la mise en regard de deux corpus :

- un corpus d'albums permettra de réfléchir à la place du " conte russe " dans la culture scolaire de l'école primaire (pour respecter le temps limité de la communication, on se penchera sur un seul éditeur, Le Père Castor, afin d'historiciser la construction de l'imaginaire " russe " dans la littérature pour jeunes enfants).

- un corpus de manuels, complétés par des éditions scolaires des textes les plus fréquemment évoqués, permettra de mesurer la place de la littérature russe au collège. On s'intéressera aux types de savoirs construits. Sont-ils d'ordre culturels ? Favorisent-ils la rencontre avec une altérité ? Si oui, de quelle nature est-elle ? Est-elle littéraire, anthropologique ?

On s'interrogera alors sur les enjeux d'apprentissage propres à ces corpus spécifiques. Apprend-on autre chose, apprend-on différemment quand on lit en classe des œuvres étrangères traduites, illustrées, adaptées ? Est-ce la littérature " russe " qu'on enseigne, ou la littérature tout court, ou encore les littératures ? L'enseignement des littératures étrangères permet-elle un dialogue avec des "altérités" ? Celui-ci repose-t-il sur un va-et-vient entre la lecture envisagée comme pratique sociale contemporaine et la lecture scolaire, ou appartient-il en propre à la culture scolaire ?

Canut E. & Leclaire-Halté A. (2009), *L'élève et la lecture d'albums*, Presses universitaires de Namur.

*Intervenant

Chevrel, Y. (dir.) (2007)., *Enseigner les œuvres littéraires en traduction*, Actes du séminaire national organisé par la direction générale de l'Enseignement scolaire (bureau de la Formation continue des enseignants), Eduscol (consulté le 03 avril 2024).

Moura, J.-M. (2023) *La totalité littéraire. Théorie et enjeux de la littérature mondiale*, Paris, PUF.

Nières-Chevrel, Isabelle (2012), " Littérature d'enfance et de jeunesse ", *Histoire des traductions de langue française, XIXe siècle*, Lagrasse, Verdier, p. 665-726.

Tellier, V. (2019) Traduire en français un conte de Pouchkine : difficultés, enjeux et stratégies, eurolije. <https://eurolije.hypotheses.org/files/2023/11/Tellier-Traduire-en-francais-un-conte-de-Pouchkine.pdf> (consulté le 03 avril 2024)

La littérature documentaire comme matière créative au lycée

Raus Tonia * ¹

¹ Université du Luxembourg – Luxembourg

La présente contribution s'inscrit dans l'axe 1 de l'appel à communication. Elle vise l'étude d'un projet de résidence d'auteur en lycée au Luxembourg, conçu et observé en collaboration avec l'équipe enseignante du lycée et des chercheurs du SCRIPT, selon les principes de la recherche collaborative(1). L'attention sera portée à l'approche générique qui définit ce projet de résidence autour de la littérature documentaire, peu présente à l'école luxembourgeoise. En effet, l'auteur en résidence est le dramaturge luxembourgeois Ian De Toffoli, pour qui le genre du théâtre documentaire permet de mettre en forme sa vision de l'écriture, en lien avec un rapport parfois problématique avec son pays dont il a fait son " matériau littéraire ".

Sous le titre " L'écriture comme document/ation ", le projet vise d'une part la familiarisation avec les littératures des terrains (Viart, 2019) et d'autre part la rencontre avec un auteur local, actif dans le champ littéraire contemporain. Alors que la littérature luxembourgeoise est très peu présente dans les programmes et pratiques, le projet s'attache aussi à interroger l'enseignement d'une littérature située, comme réflexion sur la littérature en tant qu'" instrument de culture " et " enje(u) de ce qui se crée autour de nous " (Klinkenberg, 1983, p.33-34).

Selon la conception des ateliers d'écritures créatives comme lieux de passages pour les élèves du " statut de lecteur à celui de scripteur, avec la prise d'initiative que cela comporte " (Biagioli, 2020, p. 295), il s'agira de voir à partir d'observations non participantes et de l'étude aussi bien de traces écrites que de questionnaires, comment les élèves répondent à cette forme particulière d'emprise littéraire du réel et sur le réel à partir de documents. Dans quelle mesure, l'investigation documentaire, en ce qu'elle allie confrontation à la réalité et échappée imaginaire, permet-elle un " rééquilibrage entre culture du commentaire et culture rhétorique " (Houdart-Merot, 2024, p.23) pour actualiser un rapport à la littérature à l'école au contact du " terrain " ?

Dans le même sens, l'étude se prolongera par le traitement des réponses d'élèves à un questionnaire portant sur un marathon de lecture organisé dans le cadre de la résidence. Une centaine de lycéen·nes se sont relayé·es pour lire intégralement à voix haute un conte écologique de l'auteur, toujours dans la veine documentaire, afin de donner leur voix à l'engagement sociétal et politique du texte. Comment cet " espace de l'échange, de l'adresse " que crée la lecture à voix haute, cette inscription " du texte dans une temporalité de la profération " (Le Goff, 2015) sont-ils reçus par les lycéen·es ?

La présente contribution se propose ainsi d'réinterroger, sous le prisme de ce dispositif résidentiel singulier, la tension inhérente à la forme scolaire entre disciplinarisation (de la matière littéraire) et discipline (des élèves) (Hofstetter & Schneuwley, 2014). Dans quelle mesure, la médiation par le document/aire, facilite-elle l'accès au littéraire ? Le contact du " terrain " favorise-t-il l'émergence de sujets lecteurs et scripteurs comme acteurs et auteurs de leur ap-

*Intervenant

préhension du réel ?

- Houdart-Merot, Violaine, " Enseigner les contemporains : éclairage historique et enjeux ", *Le français aujourd'hui*, vol. 224, no. 1, 2024, pp. 13-24.
- Klinkenberg, Jean-Marie, " Mais enfin, faut-il vraiment l'enseigner, cette littérature belge? ", *Enjeux*, 4, 1983, p. 27-34.
- Le Goff, François, " Oraliser le texte de théâtre : présence du personnage ", dans Olivier Dezutter & Eric. Falardeau (dirs.), *Les Temps et les Lieux de la lecture*, Namur, PUN (Diptyque), 2015, p. 183-195.
- Hofstetter, Rita & Schneuwley, Bernard, " Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines ", dans B. Engler (éd.), *Disziplin – discipline*, Fribourg, Academic Press, 2014, pp. 27-46.
- Viart, Dominique , " Les littératures de terrain ", *Revue critique de fiction française contemporaine*, 18, 2019, en ligne : <http://journals.openedition.org/fxxion/1275>.

(1) Cette résidence fait partie du projet pilote de résidences d'artistes en milieux scolaires porté par la Fondation Sommer, en partenariat avec les ministères de l'éducation et de la culture luxembourgeois. Le SCRIPT est la cellule de développement et d'innovation scolaires du ministère de l'éducation nationale luxembourgeois.

Enseigner les poèmes dans le pluriel des langues : la lecture traduisante de poèmes en classe de français

Blanche Turck * ¹

¹ Plurielles et CELLAM – Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, Université Rennes 2 - Haute Bretagne – France

L'attention au poème suscite une recherche didactique accueillante à de nouveaux corpus, notamment contemporains, mais également à de nouvelles pratiques, à travers des propositions de dispositif inventifs : ces deux aspects de la pratique enseignante semblent même indissociables, les nouveaux corpus informant, avec créativité, la manière d'approcher et de lire les poèmes. Il a été également montré comment la formation des sujets lecteur·ices-scripteur·ices se nourrit de la lecture des poèmes, pensés non seulement comme des textes relevant d'un genre spécifique mais surtout comme des " actes éthiques " engageant une " relation entre sujets " (Martin, 2010). Dans la continuité de ces travaux, nous pensons l'enseignement de la diversité des littératures depuis un double point de vue, celui des poèmes et du plurilinguisme. Nous faisons l'hypothèse qu'approcher et lire les poèmes grâce aux traductions (comme textes pluriels) et au traduire (comme processus), en classe de français, outille efficacement la formation des sujets lecteur·ices, et permet d'appréhender la complexité de l'expérience de lecture. Le constat d'une norme monolingue persistante est partagé dans les travaux valorisant de nouvelles approches pour l'enseignement du français langue maternelle en contexte plurilingue et pluriculturel. Notre proposition prend acte de ces réflexions pour envisager l'enseignement de la littérature, en intégrant les acquis de la recherche didactique dans ce domaine.

Le premier temps de notre communication serait consacré à un effort de modélisation. En articulant les travaux de didactique s'intéressant à la réception du poème avec ceux, comparatistes, cherchant à déterminer les modalités spécifiques de la lecture de traductions, nous établissons un modèle de la lecture de poèmes traduits, prenant en compte le poème original en rapport avec ses différentes traductions, ainsi que l'intérêt de ce modèle pour la transposition didactique. Ce modèle est confronté à l'analyse de pratiques réelles de traduction poétique : autant de postures différentes et complexes, parfois antagonistes, engagées dans l'acte de lire et laissant des traces dans les traductions. La porosité entre lecture et écriture dans la pratique traductive, ainsi que le caractère processuel de ce " traduire-écrire " (Bernardet et Payen de la Garanderie), sont ainsi mis en évidence.

Le second temps de la présentation serait consacré à la présentation des analyses issues d'un dispositif, " La traduction poétique inédite ", testé dans trois classes (3e et 1e) avec deux enseignantes de lettres en 2023. Au pluriel des littératures considérées fait écho, dans les données recueillies, le pluriel des textes possibles : la lecture de poèmes traduits devient une lecture " traduisante " générant différents " textes du lecteur ", évolutifs (sur le modèle des " écritures de la variation " étudiées par V. Larrivé et J. Le Goff) et soumis à l'élaboration collective lors de débats interprétatifs, zones privilégiées pour négocier la conflictualité inhérente au fait de traduire. Les travaux d'élèves révèlent que les différentes démarches de lecture traduisante évoluent et s'articulent au fur et à mesure de l'activité, à l'échelle de chaque sujet lecteur·ice et à celle des

*Intervenant

groupes. Émergent également des postures non-prévues et des résistances : nous verrions à cette occasion comment la transposition didactique, et la diversité des pratiques observées lors de l'expérience, met à l'épreuve les catégories issues de l'analyse des pratiques des traducteur·ices littéraires.

Bibliographie :

Bernardet Arnaud et Payen de la Garanderie, Philippe, *Traduire-écrire. Cultures, poétiques, anthropologie*, Lyon, France, ENS Éditions, Signes, 2014.

Brillant, Nathalie, Boutevin, Christine et Plissonneau, Gersende (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives*, Bruxelles, Peter Lang, 2018.

De Pietro, Jean-François et Rispaïl, Marielle (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2014.

Dosse, Mathieu, *Poétique de la lecture des traductions*, Paris, Classiques Garnier, 2016,

Le Goff, François et Larrivé, Véronique, *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, France, UGA Éditions, " Didaskein ", 2018.

Martin, Serge (dir.), *Le Français aujourd'hui. Enseigner la poésie avec les poèmes*, n° 169, 2010.

La science-fiction comme outil d'enseignement du politique

Gaspard Turin * ¹

¹ DiNarr – Suisse

Le genre de la science-fiction, quelque populaire qu'il semble devenir auprès des enseignant·e·s de littérature, notamment au secondaire postobligatoire en Suisse (Pahlisch & Turin, 2023), n'entre encore ni dans les prescrits institutionnels, ni dans la projection que se font les élèves de l'idée de littérature (Weiss & Monnier-Silva, 2018). Il y a fort à parier pourtant que c'est son caractère marginal qui lui confère un grand intérêt lorsqu'on choisit d'en faire un corpus d'enseignement, et ce à double titre. D'une part à cause de sa réputation, en porte-à-faux par rapport à la littérature patrimoniale, impliquant une prise de risque et la mobilisation métadidactique d'un positionnement éthique de l'enseignant·e face au corpus choisi (Sensevy, 2011) (ceci, à l'inverse d'une idée reçue qui assimilerait automatiquement le genre SF à la culture ordinaire des élèves). D'autre part parce que ce genre présente un caractère suspensif, conjectural, qui le rend particulièrement idoine à la réflexion politique et, partant, à la formation à la citoyenneté. En effet, la SF envisage de façon récurrente des modèles alternatifs de gouvernementalité qui, si l'on en croit des penseurs comme C. Lefort ou D. Graeber, rejoignent les fondements mêmes de l'idée de démocratie, exigeant de penser le lieu du pouvoir comme une vacance, ou comme une marge. Et non, comme l'ordinaire de la pratique politique le suggère, comme un territoire central, à occuper et à défendre. Concevoir l'enseignement de la SF selon ces principes démocratiques revient potentiellement à faire de la classe même, en ce qu'elle se présente comme lieu provisoire, un espace d'expérimentation du politique.

Pour y parvenir, on optera pour la méthodologie subjective décrite par S. Tailhandier (2021) à la suite de J.-L. Dufays et B. Daunay. Une telle approche peut sembler contre-intuitive, puisqu'il s'agit de gagner l'intérêt de l'élève en exploitant son expérience individuelle, et que la SF n'est pas un genre qui concerne le vécu de ses lecteur·rice·s. Mais les possibilités ouvertes par les " stratégies identificatoires " d'une telle méthodologie participent d'une projection et d'un investissement individuels, susceptibles, justement, de faciliter pour l'élève l'appropriation de contenus qui, sinon, pourraient s'avérer trop étranges. Ces stratégies sont celles qui, ouvrant un terrain d'expérimentation propre au genre et à ses enjeux spéculatifs (" et si... "), permettent d'envisager, à partir d'espaces où tout reste à faire, des schémas de gouvernance inédits et jusqu'à des prototypes de collectivité. En somme, proposer l'étude d'un genre qui nous enseigne que le futur n'est pas figé, que d'autres possibles sont toujours ouverts, équivaut sans doute à renforcer la confiance en l'agentivité des élèves face à la lecture littéraire, mais aussi à leur démontrer l'importance de travailler collectivement pour rendre ce futur désirable.

Bibliographie :

Claude **Lefort** (1986), *Essais sur le politique, XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil.

Colin **Pahlisch** & Gaspard **Turin** (2023), " Enseigner la science-fiction dans ses perspectives politiques ", *Relief* n°17/1, p. 1-22. doi.org/10.51777/relief17555

*Intervenant

Gérard **Sensevy** (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

Séverine **Tailhandier** (2021), " Les approches subjectives : quels enjeux pour les pratiques de classe, quelles didactisations ? ", *Repères* n° 64. doi.org/10.4000/reperes.4427

Laura **Weiss** & Anne-Catherine **Monnier-Silva** (2018), " La science-fiction : pour quelles disciplines scolaires ? Une étude empirique de l'attitude des élèves envers la SF à l'école ", dans E. Blanquet *et al.*(dir.), *Espace et temps. La science-fiction, un outil transversal pour l'histoire et la géographie*, Saint-Martin-du-Var, Somnium, p. 317-330.

La diversité, entre enseignabilité et éducativité

Yann Vuillet * ¹

¹ Université de Genève – Suisse

Pour approcher " la diversité des littératures, des pratiques lectorales et des lecteurs " en interrogeant à quelles conditions un " électisme de fait " peut devenir une " ressource " et donner lieu à un " objectif de formation " (appel à communication des 25e rencontres), cette contribution propose de s'intéresser à quatre perspectives didactiques développées au sujet de la littérature au cours des 25 dernières années : celles des *textes littéraires* (Tauveron, 1999), de la *lecture littéraire* (Dufays, Gemenne & Ledur, 2004), du *sujet lecteur* (Rouxel & Langlade, 2004) et de la *réputation littéraire* (Vuillet, 2017 ; Védrines, 2023). Il s'agira de discuter leurs apports et leurs limites à l'égard de l'objectivation, ainsi que de la transformation en contenus scolaires de la *diversité* des textes, des lectures et des lecteurs.

Le constat initial qui orientera cette réflexion est le suivant : cognitivement, la ressemblance est plus difficile à appréhender que ne l'est la dissemblance. L'identification de propriétés communes est en effet indissociable d'une activité *conceptuelle* qui, en tant que telle, engage davantage que le rapport expérientiel et relativement spontané que nous entretenons, individuellement ou collectivement, avec toutes sortes d'objets, qu'ils soient matériels ou sémiotiques. On sait à ce propos, grâce au chapitre 6 de " Pensée et langage " (Vygotski, 1934/1997), que la capacité à manier des concepts peut se construire en contexte scolaire: pour y parvenir, une *pensée par complexes* (où les objets sont réunis en fonction des effets qu'ils ont sur l'individu, et non en fonction de leurs propriétés objectivées) peut être restructurée en *pensée par pseudo-concepts* (où, bien que l'apprenant emploie les mêmes mots que l'enseignant, ces derniers demeurent d'une nature psychique différente car encore liés de façon prépondérante à une appréhension des objets empreinte de l'expérience spontanée), avant qu'une prise de conscience, par l'élève, de ses propres manières de penser, de dire et d'agir vis-à-vis d'un objet spécifique ne soit rendue possible par l'appropriation de *concepts scientifiques*.

S'agissant de réfléchir à la constitution d'objectifs de formation à partir des formes de diversité évoquées dans l'appel à communication, j'aimerais montrer que les propositions élaborées par Vygotskij au sujet des *concepts scientifiques* peuvent avoir plusieurs utilités. Tout d'abord, en réactivant pour l'occasion la distinction entre *enseignabilité* et *éducativité* (Halté, 1998, p.190) de même que celle entre *savoirs scolarisables* et *non scolarisables* (Chevallard, 1991, p.58), ces propositions peuvent aider à différencier des objectifs de formation qui relèveraient d'une *éducation à la littérature*, et d'autres qui relèveraient d'*enseignements portant sur des contenus littéraires au sein de la discipline scolaire " Français "*. Sur un second plan, les caractéristiques de la *pensée par complexes* et celles de la *pensée par concepts* peuvent également servir à contraster entre les élaborations issues des quatre perspectives didactiques retenues sous l'angle des rapports aux normes et aux valeurs littéraires qu'elles entretiennent. Finalement, à partir d'extraits d'interactions en classe, je tenterai d'illustrer les apports potentiels du concept de *nœud idéologique* (Vuillet, 2017) à la problématisation didactique de la diversité en contexte scolaire.

Bibliographie

*Intervenant

- Chevallard, Y., & Johsua, M. A. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Halte, J.-F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 97, 171-192.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant, *Repères*, 19, 9-38.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (Eds.) (2004). *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Védrines, B. (2023). *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b21020>
- Vuillet, Y. (2017). *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Vygotski, Lev Semionovitch (1934/1997), *Pensée et langage* (Françoise Sève, trad.), Paris, La Dispute.

La diversité à l'épreuve du concept de réputation littéraire

Bruno Védrines * ¹

¹ Université de Genève/ GRAFE/ IUFE – Suisse

Axe retenu : **La didactique de la littérature à l'épreuve de la diversité**

En mettant l'accent sur la pluralité des approches de la littérature, l'appel à communication invite à discuter les fondements conceptuels *des* théories *des* didactiques *des* littératures. Ce triple pluriel conduit à réfléchir aux composantes de cette pluralité attestée (Daunay, 2007, Petitjean, 2014), c'est-à-dire aux implications potentielles des théories de référence de l'objet d'enseignement. Elles peuvent provenir en particulier

- des études littéraires en fonction par exemple de quatre approches principales: formaliste, fonctionnaliste, anti-essentialiste, et institutionnaliste (Lamarque, 2007) ;
- de la didactique et de ses théories de la réception (sujets lecteurs, sujets didactiques etc.) ;
- des corpus littéraires enseignés.

Comme élément de discussion, cette proposition de communication s'appuie sur une recherche menée à Genève avec des élèves (de 18-19 ans) et qui a porté sur l'enseignement des textes de témoignage (Védrines, 2023). L'esthétique de ce corpus est en effet intéressante par la subversion et la rupture qu'elle marque au début du XXe siècle (conséquence de la Première Guerre mondiale) avec une esthétique héritée du XIXe siècle, valorisant une conception de l'histoire, de l'individu, de l'auteur et de la littérature fortement influencée par le romantisme, mais inadéquate selon certains critiques (Cru, 1929) pour rendre compte de véridiquement de l'expérience de la guerre. La transposition des textes de témoignage mène à historiciser la qualification de littéraire, à réfléchir aux effets d'une surreprésentation des récits de fiction dans les corpus enseignés pour évoquer l'histoire de faits réels. En conséquence, les outils narratologiques élaborés pour leur interprétation sont également surreprésentés, et ceci même pour l'étude des genres factuels ; on peut donc s'interroger sur la pluralité effective du métalangage enseigné. Cette transposition est également l'occasion d'une réflexion sur la question des liens entre les considérations esthétiques des auteurs et leur responsabilité éthique.

La démarche s'inspire explicitement de la méthode du " réactif didactique " (Ronveaux & Schneuwly, 2018) et s'inscrit dans la continuité de recherches qui proposent de considérer " le littéraire " comme le résultat controversable d'évaluations sociales. L'octroi de cette " réputation littéraire " (Vuillet, 2017, Védrines, 2023) intéresse des groupes sociaux variés et se concrétise par des activités scolaires ouvrant des espaces de débats où se jouent des affiliations, des identifications, des distinctions. C'est pourquoi il paraît utile de comparer les implicites théoriques

*Intervenant

en œuvre dans les différentes expressions de la diversité afin d'éviter d'en faire une valeur en soi, au risque du relativisme.

Bibliographie

Cru, J.-N. (1929/2006). *Témoins : essai d'analyse et de critique des souvenirs des combattants édités en français de 1915 à 1928*. Presses Universitaires de Nancy. (Première édition : 1929. Editions Les Etincelles).

Daunay. B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*. 159.

Lamarque, P. (2007). Criticism, aesthetics and analytic philosophy. In Knellwolf, C., Norris, C., Nisbet, H. B., & Brooks, P. (Éds.). *Twentieth-century historical, philosophical and psychological perspectives*. Cambridge Univ. Press.

Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la " lecture littéraire " au secondaire à partir de la revue Pratiques. *Pratiques*, 161-162, Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/2155>

Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (Éds.). (2018). Lire des textes réputés littéraires: Disciplination et sédimentation. P.I.E. Peter Lang.

Védrines, B. (2023). *L'expérience de la subjectivité dans l'enseignement littéraire*. Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b21020>

Vuillet, Y. (2017). *A la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Le FLES comme "ouvroir de didactique potentielle" : déplacement et émergence de corpus littéraires en contexte plurilingue

Donatienne Woerly *¹, Anne Godard *

¹, Chiara Bemporad *

², Cyrille François *

³, Nathalie Borgé *

¹, Justine Favre *

³, Raphaël Baroni *

³, Nadja Maillard-De La Corte Gomez *

4

¹ DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288 – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 : EA2288 – France

² Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud – Suisse

³ Ecole de français langue étrangère – Suisse

⁴ Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Patrimoines en Lettres et Langues – Université d'Angers – France

Ce symposium trouve son origine dans la collaboration de plusieurs équipes de recherche en didactique de la littérature pour l'enseignement/apprentissage des langues (DILTEC, ELL2, CIRPALL) collaborant désormais au sein du réseau LÉEL (Lire et Écrire Entre les Langues). L'objectif est de s'intéresser aux modalités d'approche, de choix et d'utilisation des textes littéraires en classe de langue, dans des situations variées d'enseignement et de formation, sous l'angle de la lecture/écriture en contexte plurilingue. La perspective est celle d'une appropriation langagière, sensorielle et sensible, suivant une conception relationnelle de la littérature, considérée non pas tant comme objet d'étude que comme support et médiation entre des personnes impliquées dans une expérience langagière commune.

Les propositions de ce symposium s'ancrent dans la didactique des littératures en FLE et FLS. Elles reflètent toutes les déplacements - que nous entendons à la fois comme décentrement, déstabilisation et transformation - que provoque la lecture en langue seconde et le focus mis sur les dimensions langagières dans l'apprentissage : en quoi le plurilinguisme constitutif de ces contextes

*Intervenant

influence-t-il le choix du corpus et les approches didactiques mises en œuvre ? Nous partons du FLE/FLS comme un observatoire permettant de questionner les corpus et leur enseignement.

Les communications s'ancrent dans un cadre théorique commun, s'appuyant sur la prise en compte de la complexité du sujet plurilingue (Kramsch) et sur une didactique de la littérature en FLE (Bemporad et Jeanneret, 2019 ; Godard, 2015).

Les communications analysent trois ensembles de corpus, canoniques et hors canon :

- un corpus de textes classiques (XIXe et XXe), dans ses versions originales et adaptées ou "secondarisées" (Louichon, 2015) ;
- un corpus contemporain d'autofictions d'auteurs et d'autrices plurilingues ;
- un corpus contemporain multimodal : bande dessinée plurilingue et albums de littérature jeunesse plurilingues

Elles observent les différentes adaptations et médiations autour de ces corpus, choisis en fonction des spécificités du public visé : compétences linguistiques et littéraires, parcours langagiers, rapport à la littérature et à la lecture. Elles abordent ainsi :

- les réécritures/adaptations de classiques pour des lecteurs étrangers (communication 1),
- les spécificités et les enjeux éthiques liés au choix des textes littéraires abordés en classe et des médiations mises en œuvre (communication 2),
- les résonances sensibles entre les autofictions langagières contemporaines et les parcours plurilingues des apprenants (communication 3).
- la prise en considération des dimensions graphiques de la bande dessinée dans des démarches réflexives (communication 4),
- la dimension iconotextuelle dans les approches plurielles de la littérature de jeunesse : lecture d'albums bi/plurilingues et réécritures plurilingues d'albums jeunesse (communication 5).

Du point de vue méthodologique, elles s'appuient à la fois sur l'étude de matériel didactique existant (éditions FLE, manuels), sur l'analyse d'œuvres et sur des productions d'apprenants en réception réflexive ou créative, multimodale et plurilittéraire, afin de rendre compte de dispositifs d'enseignement spécifique au FLE. Nous souhaitons ouvrir la discussion sur les apports et les transpositions possibles de ces propositions didactiques du FLE/FLS vers des contextes où le plurilinguisme n'est pas envisagé comme central : l'observatoire FLE peut-il être un lieu de réflexion pour mieux envisager le rôle de la littérature dans les "classes-mondes" aujourd'hui ?

Références

Bemporad C., Jeanneret Th. (2019). (éd.) Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures. *Le Français dans le Monde, Recherches et Application* 65

Godard, A. (2015) (éd.) La littérature dans l'enseignement du FLE. Paris, Didier.

Kramersch, C. J. (2011) The multilingual subject: what foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford, Oxford Univ. Press.

Louichon, B. (2015) " Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation ", Tréma 43 consulté le 26 mars 2024. URL <http://trema.revues.org/3285>

Pluralité des corpus littéraires et choix de la trace écrite : histoire d'une négociation et de ses incidences dans le cadre d'une recherche collaborative à l'école élémentaire.

Sandrine Bazile * ¹

¹ Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF) – Université de Montpellier : EA3749 – IUFM Académie de Montpellier - 2, Place Marcel Godechot - BP 4152 - 34092 MONTPELLIER CEDEX 5, France

Le cadre de notre communication est celui d'une recherche-action portant sur le rôle des traces écrites (TE) dans le processus d'enseignement-apprentissage, à l'école élémentaire, en français et en sciences. Dans la classe de littérature plus particulièrement, il s'agit de chercher les liens entre les types de TE (Promonet, 2019 ; Le Goff & Larrivé, 2018 ; Chabanne & Bucheton, 2000) choisis par les enseignants et leurs pratiques de classe, avec l'hypothèse d'une mise au jour possible des TE en tant qu'organiseurs des pratiques enseignantes.

Lors de la première phase du projet, de nature descriptive, la collecte de ces TE a révélé une quasi-absence de traces en littérature, tandis que les entretiens de remise en situation dynamique ont fait apparaître ces TE en tant qu'impensés didactiques (spécificités des savoirs en jeu peu évoqués).

Partant de ce constat, une seconde phase du projet, de nature collaborative, est envisagée au sens d'une " (c)o-construction, production de connaissance et développement professionnel des praticiens, rapprochement entre communauté de recherche et de pratique " (Desgagné, 1997, p. 371). Cette phase cherche à faire émerger une dynamique structurante des pratiques enseignantes, concernant les traces en littérature, du point de vue du processus d'enseignement-apprentissage.

Pour ce faire, praticiennes et chercheuse s'accordent sur la conception de deux séquences en littérature, dont la thématique est laissée au libre choix des enseignantes des deux binômes de cycle 2 (une classe de CP et une de CE1) et de cycle 3 (deux classes de CM1-CM2). Partant du postulat que " l'œuvre et le réseau d'œuvres constitu(eraient) par eux-mêmes un *milieu didactique* " (Chabanne, Desault, Dupuy & Aigoïn, 2008, § 34), le choix des corpus-supports de ces séquences fait en revanche l'objet d'une négociation entre praticiennes et chercheuses. Les corpus des deux réseaux ainsi fixés, en cycle 2 autour de la thématique du handicap et en cycle 3 autour du récit policier, revendiquent une hétérogénéité constitutive sans doute de la prédominance des albums au sein de ces réseaux.

À l'aune des travaux de recherche menés sur les procédés de sélection qui conduisent au choix des œuvres (Bazile, 2018 ; Ahr & Butlen, 2015 ; Estève, 2011 ; Massol & Plissonneau, 2008, etc.), et des recherches conduites sur les pratiques enseignantes autour de l'album (Leclaire-Halté & Specogna, 2015), nous souhaitons décrire les critères de choix de ces corpus pluriels, les pratiques retenues et les traces envisagées en fonction des différents textes, et ce, à partir de l'analyse des entretiens menés (phases 1 et 2 du projet), de l'enregistrement des temps d'échanges (début de la

*Intervenant

phase 2), et des documents collaboratifs produits à l'issue de ces temps. Ce faisant, notre intention est d'interroger d'une part les conceptions respectives sous-jacentes de l'objet-littérature, de ce qu'est l'enseigner, mais également les apprentissages en jeu, notamment au regard du corpus constitué et des traces envisagées, d'autre part de questionner la manière dont les concepts et objets didactiques se frottent aux réalités de ces corpus.

Ahr, S. & Butlen, M. (2015). " Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège ". *Le Français Aujourd'hui*, 189, 37–54.

Bazile S. (2018). Théâtre contemporain pour la jeunesse et valeurs : quels critères pour un(le) choix raisonné d'(une)œuvre(s) pour la classe ? *Acta Litt&Arts*

Chabanne J.-Ch., Bucheton D. (2000). Les écrits "intermédiaires", *La Lettre de la DFLM* 026, 2000/1. pp. 23-27.

Chabanne J.-Ch., Desault M., Dupuy C. et Aigoïn Ch. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères (En ligne)*, 37 | 2008.

Estève D. (2011). Des œuvres analysées au corpus effectif au cycle 3 : un processus complexe. *Le français aujourd'hui*, n°172, 2011/1, p. 65-78.

Le Goff, F. et Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions, 248 p.

Leclaire-Halté, A. & Specogna, A. (2015). Lecture d'albums de littérature de jeunesse et pratiques enseignantes: approches plurielles. *Recherches En Éducation*, 22.

Massol J.-F. & Plissonneau G. (2008), La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions ", *Repères*, n°37, 2008.

Promonet A. (2019), La trace écrite scolaire : un récit ?, *Pratiques (En ligne)*, 181-182 | 2019.

Liste des auteurs

- Actis, carla, 23
Alexandre, Fednel, 25
- Baroni, Raphaël, 54, 139
bazile, sandrine, 142
Bejjani, Gracia, 34
Belhadjin, Anissa, 27
Bemporad, Chiara, 139
BERTONNIER, Laurence, 60
Borgé, Nathalie, 139
Borys, Carola, 28
Boutevin, Christine, 30
Boër, Diane, 32
Brillant Rannou, Nathalie, 34
Brunel, Magali, 74
- CAMPANHOLO, Priscila, 36
Chapelan, Mihaela, 44
CLERMONT, Philippe, 38, 40
Colard-Thomas, Claire, 46
CUIN, Marie-Hélène, 42
- Dardill, Elise, 90
Daumet, Yoann, 78
De Croix, Séverine, 50
DE PERETTI, ISABELLE, 48
DeRoy-Ringuette, Rachel, 52
Detcheverry, Claire, 54
Di Rosa, Geneviève, 56
DIAS-CHIARUTTINI, Ana, 104
Dollet, Maude, 58
Dupin, Christine, 60
- El Gousairi, Anass, 64
Emery-Bruneau, Judith, 66
EUGENE, Maïté, 62
- Fallenbacher-Clavien, Francine, 102
Favre, Justine, 139
FERTAHI, YASSAMINE, 68
Fidanza, Catherine, 88
Florey, Sonya, 66, 72
Foliot, Celine, 74
François, Cyrille, 139
Frasseti Pecques, Corinne, 76
- FRATERNNO, Marlène, 70
Fülöp, Erika, 34
- Gabathuler, Chloé, 102
GENNAI, Aldo, 78
GILLES, Audrey, 80
Godard, Anne, 139
Géas, Elodie, 82
- Hakim, Zeina, 84
Huchet, Catherine, 86
- Jeanneret, Sylvie, 72
- Kolde, Antje-Marianne, 88
- Lassère-Totchilkine, Camille, 60
Le Goff, François, 90
Ledur, Dominique, 50
Lemarchand, Stéphanie, 92
Lescouët, Emmanuelle, 94
- Maillard-De La Corte Gomez, Nadja, 139
Marique, Nikita, 98
Marpeau, Anne-Claire, 100
Michelet, Valérie, 102
MIMOUNI-MESLEM, LEILA DOUNIA, 96
- Nguyen, Elsa, 72
NZIKOU MOUELET, Samarange Romel, 104
- Outers, Pierre, 106
- PERGHER, Alizon, 108
Perret, Laetitia, 112
PETITJEAN, AMarie, 110
- Riquois, Estelle, 114
- Sauvaire, Marion, 118
Schmehl-Postaï, Annette, 86
SCHNEIDER, ANNE, 116
Shawky-Milcent, Bénédicte, 120
Similowski, Kathy, 122
Stilmant, Nicolas, 106
- TAILHANDIER, SEVERINE, 124

Teixeira da Costa Araújo, Daniel, 126

Tellier, Virginie, 127

Théval, Gaëlle, 34

Tonia, Raus, 129

Turck, Blanche, 131

Turin, Gaspard, 133

Vallières, Amélie, 94

Vuillet, Yann, 135

Védrines, Bruno, 137

Waszak, Cendrine, 122

Woerly, Donatienne, 139