

## Jean-Louis DUMORTIER & Micheline DISPY

Jean-Louis DUMORTIER : Professeur ordinaire à l'Université de Liège, Service de Didactique des Langues et Littératures françaises et romanes.

[JL.Dumortier@ulg.ac.be](mailto:JL.Dumortier@ulg.ac.be)

Micheline DISPY : Inspectrice cantonale, collaboratrice scientifique de l'Université de Liège, Service de Didactique des Langues et Littératures françaises et romanes.

[mich.dispy@skynet.be](mailto:mich.dispy@skynet.be)

|  |
|--|
| <p><b>Coup d'œil sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental en CFWB</b><br/><b>Des opinions des maîtres aux pratiques de classe</b></p> |
|--|

|                        |                         |                               |
|------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| <a href="#">Résumé</a> | <a href="#">Article</a> | <a href="#">Bibliographie</a> |
|------------------------|-------------------------|-------------------------------|

## Résumé

**Jean-Louis DUMORTIER & Micheline DISPY**

### **Coup d'œil sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental en CFWB Des opinions des maîtres aux pratiques de classe**

**MOTS CLÉS :** Didactique, Littérature, Enquête, Enseignement fondamental, Communauté française de Belgique

En Communauté française de Belgique, aucune recherche quantitative n'a été récemment consacrée à la situation de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental. Nous avons récolté les opinions de 120 enseignants (à la formation desquels nous n'avions guère pris part) sur la place de la littérature dans l'enseignement fondamental, cela au moyen d'un questionnaire dont les items touchent aux points suivants : 1°) les dispositions des maîtres envers l'enseignement de la littérature, 2°) l'importance qu'ils accordent à la distinction entre textes littéraires et non littéraires, 3°) le rapport entre leurs pratiques de la littérature et leur évaluation du rôle de celle-ci dans le développement personnel, 4°) leurs opinions sur la compréhension et l'extension du concept de texte littéraire, 5°) les tâches susceptibles, à leur yeux, de sensibiliser les élèves à ce qui fait la spécificité de cette sorte de texte.

Il s'avère que seule une infime minorité d'enseignants manifestent des dispositions favorables envers la littérature et sont pourvus des ressources nécessaires pour œuvrer à l'initiation littéraire. La plupart sont insuffisamment informés sur les écrits destinés à la jeunesse comme sur la lecture et l'écriture des discours littéraires. Ils sont mal aguerris à distinguer des autres discours ceux qu'ils abordent en classe en vue de développer des compétences de lecture ou d'écriture littéraire et ils ne disposent pas d'outils appropriés à cette fin. Aussi perpétuent-ils des pratiques formalistes sclérosées, impropres à rendre les élèves de plus en plus sensibles à ce qui fait d'un écrit une œuvre littéraire, où se manifeste l'intention de procurer au destinataire quelque espèce de plaisir de l'esprit.

## Article

### Jean-Louis DUMORTIER & Micheline DISPY

Jean-Louis DUMORTIER : Professeur ordinaire à l'Université de Liège, Service de Didactique des Langues et Littératures françaises et romanes.

[JL.Dumortier@ulg.ac.be](mailto:JL.Dumortier@ulg.ac.be)

Micheline DISPY : Inspectrice cantonale, collaboratrice scientifique de l'Université de Liège, Service de Didactique des Langues et Littératures françaises et romanes.

[mich.dispy@skynet.be](mailto:mich.dispy@skynet.be)

### Coup d'œil sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental en CFWB Des opinions des maîtres aux pratiques de classe

#### Introduction

Littérature ? Nous désignons ainsi une nébuleuse de discours (Maingueneau, 2004) qu'il convient à *la fois* de mettre en rapport avec les autres sortes de productions socio-discursives et de considérer en tant qu'objets verbaux spécifiques (Bronckart, 1996). C'est l'intention artistique dont ils procèdent qui fait la spécificité de ces objets-là. Elle se manifeste par des traits propres à procurer quelque agrément – essence même de toute conduite esthétique – à l'amateur éclairé, c'est-à-dire au récepteur en quête d'œuvres à aimer et devenu capable d'une qualité d'attention appropriée à l'intention artistique des auteurs. (Genette, 1997 ; Tauveron, 2002, Tauveron et Sève 2005, Dumortier, 2001, 2005 et 2006b).

En CFWB (Communauté française Wallonie-Bruxelles, ex-Communauté française de Belgique), extrêmement rares – sinon inexistantes – sont les recherches consacrées à la situation *générale* de l'enseignement ou de l'apprentissage de la *littérature* dans l'enseignement *fondamental*. Une telle carence d'investigation scientifique s'explique, notamment, par des raisons structurelles relatives à la formation des maîtres et à la politique de recherche.

La formation des enseignants du primaire n'est pas – fût-ce partiellement – prise en charge par des didacticiens dans un cadre universitaire. Elle est *entièrement* dispensée, dans les sections pédagogiques des hautes écoles (instituts d'enseignement supérieur de type court, ex-écoles normales) par des A.E.S.S. (agrégés de l'enseignement *secondaire* supérieur<sup>1</sup>) qui, à

<sup>1</sup> Formés, eux, dans les universités.

l'exception des psychopédagogues, n'ont, pour ce faire, bénéficié d'*aucune* préparation professionnelle appropriée. Pour le dire autrement et peut-être de façon plus claire : la préparation professionnelle des futurs instituteurs, maternels ou primaires, est prise en charge par des enseignants qui, en fait de didactique du français *appropriée au niveau fondamental* – mais aussi de didactique des mathématiques, de l'histoire, etc. – ne connaissent rien d'autre que ce qu'ils ont appris, parfois, par la formation institutionnelle en cours de carrière, rien d'autre que ce qu'ils ont appris, souvent, « sur le tas ».

L'une des conséquences indirectes de cette situation assez exceptionnelle à l'échelon international, c'est qu'en CFWB, les recherches concernant l'enseignement fondamental ont été le monopole d'équipes universitaires relevant de la Faculté des Sciences de l'Education. A l'inverse des autres Facultés, auxquelles sont rattachés les spécialistes des didactiques disciplinaires, la Faculté des Sciences de l'Education forme des psychopédagogues – des généralistes, donc – à l'exercice de leur métier en haute école, et elle bénéficie d'un solide crédit de compétences, au moins pour tout ce qui concerne le primaire et le préscolaire. Mais au sein des équipes de chercheurs l'on ne trouve pas – ou guère – de didacticiens spécialistes. On n'y trouve – sauf exception, *et en CFWB s'entend* – que des chercheurs enclins à fourrer la problématique des apprentissages concernant la littérature dans le grand sac des apprentissages de la lecture et de l'écriture.

Certes, insistons-y, la formation *littéraire* en lecture et en écriture n'est pas à ériger en absolu. Elle est à concevoir, au contraire, compte tenu de ressemblances et de différences avec d'autres composantes de la littératie. Toutes les œuvres littéraires sont, comme les productions non littéraires, envisageables en tant que textes, distincts, *entre autres*, par leurs structures, et en tant que discours, distincts, *entre autres*, par les intentions qu'ils manifestent. Mais, qu'il s'agisse de les comprendre ou qu'il s'agisse de les produire, il y a lieu d'adopter des postures appropriées, des postures qui ne conviennent pas quand nulle considération d'ordre artistique ou d'ordre esthétique n'intervient.

En envisageant *le savoir-lire* ou *le savoir écrire* (sans complément de l'infinif), en caressant ces chimères que sont *la* compétence de lecture et *la* compétence d'écriture (sans détermination aucune), on ne peut assurément pas faire la part du semblable et du différent (Dumortier 2003, 2006a). On ne peut pas cerner, d'une part, les pratiques adéquates à des objets d'art et à la socialisation des élèves par l'art, d'autre part celles qui sont adaptées à des objets sans prétention artistique aucune – mais qui n'en sont pas moins des productions

sociales dignes d'intérêt, répondant à des besoins fort légitimes, concrétisant des intentions et présentant des caractéristiques discursives spécifiques.

Le manque de recherches sur la situation *générale* de l'enseignement et de l'apprentissage *de la littérature* dans l'enseignement *fondamental* est l'une des raisons de notre entreprise. Mais il en est une autre, non moins décisive.

Depuis quelques années, à l'échelon international, on peut observer, dans la composante « formation » des politiques éducatives, une volonté de professionnalisation des enseignants beaucoup plus vive que naguère, et étroitement liée à la redéfinition des objectifs pédagogiques en termes de compétences<sup>2</sup>. La figure idéale du maître qui domine actuellement est celle, venue d'Outre-Atlantique, du « praticien réflexif », c'est-à-dire de l'enseignant capable de voir, *entre autres*, ce qu'il fait, au quotidien, dans ces situations de classe où, constamment, il doit improviser compte tenu d'une double contrainte : celle de contrôler le comportement des élèves, généralement peu conscients du fait que seule la visée de progrès cognitifs et socio-affectifs justifie leur présence à l'école, et celle de guider les apprentissages qui conditionnent ces progrès-là.

Ce souci de former des professionnels de l'enseignement (Tardif & Lessard, 2000 ; Barrère, 2002 ; Jorro, 2002) se manifeste dans les champs des didactiques disciplinaires – dans celui de la didactique du français notamment – par des recherches consacrées aux stratégies et aux tactiques d'acteurs. De telles recherches privilégient les études de cas, le recueil le plus exhaustif et le traitement le plus fin possibles de données diverses – gestes d'enseignement, gestes d'apprentissage (*Lettre de l'AIRDF*, 36, 2005) –, cela dans un nombre limité de situations, étant donné la petite taille des équipes et les moyens limités affectés à leurs investigations.

Là où des recherches menées selon des méthodes quantitatives ont préalablement donné une vision d'ensemble des pratiques de classe et de leurs résultats, les recherches menées selon des méthodes qualitatives apportent des nuances précieuses. Elles permettent d'avancer, à propos des facteurs du succès ou de l'échec des apprentissages, des hypothèses du plus vif intérêt. En revanche, là où les études quantitatives font défaut et où les chercheurs, optant

---

<sup>2</sup> On sait que les conceptions complémentaires de l'enseignant compétent pour guider les apprentissages et de l'apprenant pourvu des compétences (plus ou moins bien) définies par l'institution scolaire peuvent se réduire à de complémentaires caricatures : d'une part, celle de l'élève (juste) *capable* d'accomplir un certain nombre de tâches scolaires, d'autre part, celle du professeur *efficace* s'agissant de le doter de cette capacité.

pour l'investigation qualitative, choisissent pour terrain d'enquête celui où ils sont eux-mêmes intervenus, directement ou indirectement, en tant que formateurs, le danger est considérable, de généraliser à partir de cas d'exception, ou d'interpréter les conduites compte tenu d'une rationalité qui est celle du chercheur mais non celle du maître ou celle de l'élève.

L'autre raison de notre entreprise est la chance – trop rare pour ne pas la saisir – de réduire au minimum les risques inhérents aux investigations portant sur les pratiques de classe quand l'investigateur est, à quelque titre que ce soit, partie prenante dans la formation des maîtres. L'occasion nous a été donnée, fortuitement, de pouvoir enquêter sur un terrain où, ni l'un ni l'autre, nous n'étions auparavant guère intervenus en tant que formateurs. La chercheuse, inspectrice dans l'enseignement primaire, s'est vu, en septembre 2005, confier la responsabilité d'un nouveau canton. Le chercheur, professeur de didactique du français dans une Faculté de Philosophie et Lettres, n'a, jusqu'à présent, que fort peu pris part à la formation en cours de carrière des maîtres du primaire. Nous avons eu ainsi la possibilité de soumettre à une centaine d'enseignants *que nous ne connaissons pas*, à la formation desquels nous n'avions en rien contribué<sup>3</sup>, un questionnaire permettant de nous faire une idée de leurs opinions sur la formation littéraire dans l'enseignement fondamental. La possibilité également de leur demander de nous remettre une préparation de leçon qui, à leur yeux, relevait – ou pouvait relever – de cette formation-là.

Nous avons pu soumettre à une centaine d'enseignants à la formation desquels nous n'avions guère contribué, un questionnaire relatif à leurs opinions sur la place de la littérature dans l'enseignement fondamental. Nous leur avons également demandé de nous remettre une préparation de leçon qui, à leur yeux, relevait de cette formation-là. Si sommaires que soient souvent ces préparations, elles canalisent et orientent les échanges se déroulant en classe. Elles résultent de gestes professionnels accomplis avant l'interaction maître-élèves mais qui ont une influence sur l'issue des apprentissages. Nous estimons en outre qu'elles peuvent constituer des garde-fous contre les dérives de l'interprétation des conduites verbales. L'examen de ce qui figure, noir sur blanc, dans les préparations prédispose le chercheur à observer les pratiques en tenant compte des objectifs de l'enseignant et non à travers le prisme déformant de ce qu'il tient, lui, pour des facteurs de succès ou d'échec de la formation littéraire.

---

<sup>3</sup> Exception faite pour une vingtaine de maîtres inscrits à l'École de pédagogie de Liège. Cette dernière est une institution de formation en cours de carrière, agréée par le ministère de l'Éducation, qui propose aux instituteurs différents modules d'approfondissement de leurs connaissances professionnelles, modules ressortissant aux didactiques disciplinaires ou à la pédagogie générale.

L'examen des préparations et l'observation des pratiques, nous n'avons fait que les entamer. C'est donc, pour cette fois-ci, à partir du traitement des données de l'enquête que nous avancerons (avec toute la prudence qui s'impose quand on a, comme nous, travaillé dans la hâte, en marge de nos activités ordinaires) quelques conclusions sur les dispositions des maîtres du fondamental envers la formation littéraire.

Notre hypothèse de recherche est qu'une infime minorité d'enseignants sont pourvus des connaissances indispensables et du matériel nécessaire pour œuvrer à l'initiation littéraire. Ils sont insuffisamment informés sur les écrits destinés à la jeunesse, sur les genres discursifs, sur la lecture et l'écriture des discours littéraires. Ils ne disposent pas de livres, de manuels, d'outils propres au développement de compétences de lecture et d'écriture spécifiques.

Mal aguerris à distinguer les « textes » qu'ils abordent en classe en vue de développer des compétences de « lecture littéraire » (Dufays et *al.*, 2005, Tauveron, 2002a, Tauveron, 2002b), la plupart des maîtres perpétuent des pratiques formalistes sclérosées peu propices à aviver la sensibilité à ce qui fait d'un écrit une œuvre d'art (ou, tout au moins, un objet linguistique où se manifeste l'intention de procurer au destinataire quelque espèce de plaisir de l'esprit). Sur le versant de l'écriture, ils privilégient des tâches où la question cruciale : « Qu'as-tu fait pour donner du plaisir à ton lecteur ? » brille par son absence – sans doute parce que ce lecteur, sensible aux manifestations de l'intention artistique, fait lui-même défaut.

S'il s'avère que cette hypothèse est fondée, nous n'aurons sans doute rien fait de mieux, aux yeux de maints chercheurs en didactique du français, que donner un peu d'éclat à une vieille lune. Mais cette lumière-là n'est peut-être pas inutile pour guider ceux qui, en CFWB, œuvrent à la production d'outils de formation, de remédiation ou d'évaluation.

## **Les opinions sur la formation littéraire**

Nous les avons récoltées à l'aide d'un questionnaire comportant vingt items à choix binaire ou multiple. Ces items, volontairement non sériés, touchent aux points suivants : 1°) les dispositions des maîtres envers l'enseignement de la littérature, 2°) l'importance qu'ils accordent à la distinction entre textes littéraires et non littéraires, 3°) le rapport entre leurs pratiques de la littérature et leur évaluation du rôle de celle-ci dans le développement personnel, 4°) leurs opinions sur la compréhension et l'extension du concept de texte littéraire, 5°) les tâches susceptibles, à leur yeux, de sensibiliser les élèves à ce qui fait la

spécificité de cette sorte de texte. Cinq questions sur les vingt, mêlées aux quinze autres, avaient trait aux pratiques *effectives* des maîtres : pratiques de lecture privée et pratiques pédagogiques en rapport avec la formation littéraire.

Ce questionnaire est, à n'en pas douter, un instrument d'enquête rudimentaire, juste propre à ébaucher très grossièrement un tableau des représentations et des actions les plus communes. Etant donné nos moyens et nos conditions de travail, il n'était pas envisageable de confronter les résultats de ce sondage avec des entretiens individuels qui auraient pu nous éclairer bien mieux que des réponses à des questions fermées. Il n'était pas possible non plus d'élargir l'échantillon.

Ce dernier compte 110 personnes, total qui se ventile comme suit :

- 10 membres de l'inspection cantonale (IC),
- 15 directrices ou directeurs d'école (D),
- 17 enseignant(e)s suivant une formation en cours de carrière à l'Ecole de Pédagogie de Liège<sup>4</sup> (Péd),
- 26 étudiant(e)s se destinant au métier d'instituteurs, inscrit(e)s en dernière année de formation professionnelle dans une haute école (Sta),
- 8 enseignant(e)s de l'école maternelle (Mat),
- 12 enseignant(e)s du premier degré du primaire (DI),
- 10 enseignant(e)s du deuxième degré (DM),
- 12 enseignant(e)s du troisième degré (DS).

Avant de tenter de faire un commentaire synthétique des réponses, épinglons ceci : certaines des formulations que nous avons utilisées – voire choisies en pensant qu'elles étaient les moins susceptibles de déconcerter les personnes que nous interrogeons – ont à plusieurs reprises donné lieu à des demandes d'explication. Ainsi en va-t-il de « formation littéraire », de « texte littéraire » et de son antonyme « texte non littéraire, de « texte fictionnel » et de son antonyme « texte factuel ». D'un point de vue scientifique, « discours » eût été incontestablement préférable à « texte », mais très probablement cause d'une plus grande perplexité.

---

<sup>4</sup> Il nous a paru judicieux de les distinguer du tout venant des maîtres, et inutile de les répartir par degrés : maternelle, primaire inférieure (6-8), moyen (8-10) et supérieur (10-12).

Que ces expressions rendent perplexes un certain nombre d'enseignants nous paraît symptomatique du fait que les objets correspondants n'ont pas, dans le chef de ces derniers, d'existence bien distincte. Révélateur aussi d'un manque de familiarité avec des notions fondamentales pour les chercheurs en didactique de la littérature. Depuis une bonne dizaine d'années, il est abondamment question dans le « tout petit monde » des didacticiens de « lecture littéraire », en tant qu'ensemble de pratiques pédagogiques. Il y est question depuis un peu moins longtemps d'« écriture littéraire », en tant qu'ensemble complémentaire. Ces mots et – surtout – ce qu'ils désignent sont-ils connus hors des cercles où sont intervenus les spécialistes de la lecture ou de l'écriture littéraire ? Ce que nous avons l'occasion d'observer, en CFWB, nous porte à en douter. Chaque jour nous pouvons mesurer l'écart entre nos connaissances de didacticiens, toutes lacunaires qu'elles sont, et celles dont disposent l'immense majorité des maîtres, faute d'une formation de base et d'une formation en cours de carrière appropriées aux exigences d'une formation littéraire.

Dans une telle situation d'ignorance, il nous paraît assez vain d'étudier les pratiques de classe, de considérer dans le détail les gestes d'enseignement et d'apprentissage qui contribueraient au développement de compétences de lecture ou d'écriture littéraire – ou qui, à l'inverse, contrarieraient ce développement-là. Cela nous paraît vain parce que le chercheur interprète alors une interaction pédagogique en supposant une intention qui n'existe pas. Il s'illusionne à propos d'objectifs spécifiques (spécifiquement littéraires) qui ne peuvent être ni ceux du maître, ni ceux des élèves, faute d'une suffisante sensibilité de la part de celui-là comme de la part de ceux-ci à ce qui particularise l'écriture et la lecture littéraires. Sans mettre en doute l'intérêt des recherches actuelles sur les gestes d'enseignement et d'apprentissage, nous estimons que *celles entreprises dans le champ de la didactique* ne peuvent faire bon marché de ce qui s'enseigne et s'apprend, et que cela implique une investigation préalable sur la conscience d'objets et d'objectifs disciplinaires spécifiques – objets et objectifs littéraires pour ce qui nous concerne ici même.

### **Questionnaire**

1. Au fil de la scolarité, dans les formes d'enseignement général et technologique tout au moins, les activités concernant la littérature prennent progressivement le pas, dans un cours de français de 4 ou 5 h/ semaine, sur celles qui concernent les textes non littéraires. Estimez-vous que c'est une bonne chose ?

- Oui
- Non

2. Estimez-vous qu'il est important, pour un adulte d'aujourd'hui, de savoir ce qui différencie un texte littéraire d'un texte non littéraire ?
  - Oui
  - Non
3. Estimez-vous que la lecture des textes littéraires contribue à l'épanouissement de l'individu ?
  - Oui
  - Non
4. Lisez-vous des textes littéraires à des fins non professionnelles ?
  - Non, jamais.
  - De un à six par an.
  - Environ un par mois.
  - Environ un par semaine.
5. Pensez-vous que, dans l'enseignement fondamental, il faille, autant que faire se puisse, sensibiliser les élèves à ce qui différencie un texte littéraire d'un texte non littéraire ?
  - Oui
  - Non
6. Pensez-vous que l'ensemble des textes fictionnels coïncide avec l'ensemble des textes littéraires et que l'ensemble des textes factuels coïncide avec l'ensemble des textes non littéraires ?
  - Oui
  - Non
7. Pensez-vous que les albums, les romans, les poèmes, les pièces de théâtre écrits pour les enfants fassent partie de l'ensemble des textes littéraires ?
  - Oui
  - Non
8. Pensez-vous qu'en effectuant une activité, quelle qu'elle soit, sur un album, un roman, un poème, une pièce de théâtre (ou un extrait d'album, de roman, de poème, de pièce de théâtre) pour enfants, on les sensibilise à ce qui différencie un texte littéraire d'un texte non littéraire ?
  - Oui
  - Non
9. Pensez-vous qu'en demandant aux élèves s'ils ont éprouvé du plaisir (ou du déplaisir) à la lecture d'un texte, on fasse quelque chose qui les sensibilise à la différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire ?
  - Oui
  - Non
10. Leur posez-vous cette question-là ?
  - Jamais
  - De temps en temps
  - Chaque fois que je leur fais lire un texte
11. Estimez-vous que poser cette question-là en demandant aux élèves de dire les raisons pour lesquelles ils ont éprouvé du plaisir (ou du déplaisir), c'est contribuer à leur formation littéraire ?
  - Oui
  - Non
12. Pensez-vous qu'en faisant (ou en faisant faire) le schéma narratif ou le schéma actantiel d'une histoire, on sensibilise les élèves à la différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire ?
  - Oui

- Non
13. Pensez-vous qu'en demandant aux élèves où et quand l'action se passe, qui sont les personnages principaux, ce qu'ils font, pour quelle raison et dans quel but ils le font, on sensibilise les élèves à cette différence ?
- Oui
  - Non
14. Pensez-vous que l'élève qui choisit un livre à lire pour l'activité du coin lecture fasse la différence entre texte littéraire et texte non littéraire ?
- Oui
  - Non
15. Lorsque vous choisissez un livre dans le but de faire la lecture aux élèves, vous choisissez, de préférence,
- un texte littéraire
  - un texte non littéraire
  - vous ne faites pas la lecture aux élèves
16. Combien d'heures par semaine consacrez-vous à des activités dont vous pensez qu'elles relèvent de la formation littéraire des enfants ?
- Moins de deux (0 ou 1)
  - Entre deux et quatre
  - Cinq ou six
17. Estimez-vous qu'on puisse sensibiliser les élèves à la différence entre textes littéraires et textes non littéraires en les faisant écrire ?
- Oui
  - Non
18. Aimerez-vous n'enseigner que la littérature ?
- Oui
  - Non
19. Lisez vous des livres écrits pour les enfants ?
- Oui
  - Non
20. Estimez-vous qu'il y a, dans le cadre du cours de français, au niveau primaire, bien plus important que l'initiation à la littérature ?
- Oui
  - Non

**Tableau : Résultats par classes de niveau d'enseignement %**

|     | TOT | IC<br>10 | D 15 | Péd<br>17 | Sta<br>26 | Mat<br>8 | DI<br>12 | DM<br>10 | DS<br>12 |
|-----|-----|----------|------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|
| 1   | 39  | 100      | 46   | 64        | 23        | 0        | 16       | 20       | 50       |
| 2   | 59  | 100      | 66   | 88        | 69        | 0        | 16       | 20       | 66       |
| 3   | 99  | 100      | 100  | 94        | 100       | 100      | 100      | 100      | 100      |
| 4   |     |          |      |           |           |          |          |          |          |
| J   |     | 0        | 0    | 11,8      | 4         | 62       | 58       | 10       | 0        |
| 1/6 |     | 40       | 73   | 47        | 61        | 38       | 25       | 80       | 0        |
| 1/M |     | 60       | 13,5 | 17,6      | 35        | 0        | 17       | 10       | 100      |
| 1/S |     | 0        | 13,5 | 23,6      | 0         | 0        | 0        | 0        | 0        |
| 5   | 96  | 100      | 100  | 94        | 88        | 100      | 100      | 100      | 100      |
| 6   | 65  | 90       | 40   | 47        | 88        | 100      | 58       | 50       | 50       |
| 7   | 87  | 100      | 93   | 76        | 65        | 100      | 100      | 100      | 100      |
| 8   | 82  | 100      | 86   | 70        | 53        | 100      | 100      | 100      | 100      |
| 9   | 51  | 60       | 66   | 47        | 23        | 0        | 50       | 100      | 91       |
| 10  |     |          |      |           |           |          |          |          |          |
| J   |     | 0        | 13,5 | 17,5      | 61        | 0        | 0        | 10       | 0        |
| TT  |     | 100      | 60   | 58        | 39        | 0        | 66       | 70       | 91       |
| TJ  |     | 0        | 26,5 | 23,5      | 0         | 100      | 34       | 20       | 9        |
| 11  | 38  | 30       | 73   | 88        | 15        | 0        | 8        | 30       | 41       |
| 12  | 95  | 100      | 93   | 76        | 100       | 100      | 100      | 100      | 100      |
| 13  | 89  | 100      | 79   | 76        | 88        | 100      | 100      | 90       | 100      |
| 14  | 82  | 100      | 66   | 36        | 92        | 100      | 100      | 90       | 100      |
| 15  |     |          |      |           |           |          |          |          |          |
| TL  |     | 100      | 79,9 | 82,5      | 61        | 87       | 100      | 70       | 34       |
| TnL |     | 0        | 6,5  | 17,5      | 4         | 13       | 0        | 0        | 0        |

|     |           |           |             |             |           |            |            |           |            |
|-----|-----------|-----------|-------------|-------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
| Non |           | 0         | 3,5         | 0           | 35        | 0          | 0          | 30        | <b>66</b>  |
| 16  |           |           |             |             |           |            |            |           |            |
| 0/1 |           | <b>70</b> | <b>46,6</b> | 23,5        | <b>88</b> | <b>100</b> | <b>100</b> | 30        | 25         |
| 2/4 |           | 30        | 40          | <b>64,7</b> | 12        | 0          | 0          | <b>70</b> | <b>75</b>  |
| 5/6 |           | 0         | 13,4        | 11,8        | 0         | 0          | 0          | 0         | 0          |
| 17  | <b>66</b> | 100       | 100         | 70          | 39        | <b>0</b>   | 42         | 90        | <b>100</b> |
| 18  | <b>5</b>  | 0         | 13          | 6           | 8         | 0          | 0          | 0         | 9          |
| 19  | <b>59</b> | 70        | 79          | <b>88</b>   | 19        | 87         | 75         | 50        | <b>41</b>  |
| 20  | <b>83</b> | 100       | 66          | <b>23</b>   | 100       | 100        | 100        | 100       | 100        |

C'est délibérément, répétons-le, que nous avons mêlé les questions dans le but de contrarier toute espèce de logique de réponse (« J'ai répondu ceci, *donc* il convient que je réponde cela. »). Dans l'ensemble, nous constatons que les opinions compatibles entre elles et les pratiques conséquentes avec les opinions l'emportent assez nettement sur les incompatibilités ou les inconséquences. Mais le choix que nous avons fait permet néanmoins, comme on le verra, quelques constats étonnants.

## Constats

### 1. Des dispositions des maîtres envers l'enseignement de la littérature.

Etant donné les réponses à la question 18 (« Aimeriez-vous n'enseigner que la littérature ? »), notons pour commencer que rarissimes (5%) sont les personnes interrogées pour qui l'enseignement de la littérature est une prédilection.

Dans un ordre d'idées assez proche, 83% d'entre elles répondent par l'affirmative à la question 20 : « Estimez-vous qu'il y a, dans le cadre du cours de français, au niveau primaire, bien plus important que l'initiation à la littérature ? ». Le corps d'inspection comme le corps enseignant sont unanimes (100%) à estimer qu'il est, dans l'enseignement fondamental, bien d'autres priorités dans le cadre de la discipline « français ». Ce sont surtout les enseignants inscrits à l'Ecole de Pédagogie qui font baisser le pourcentage global : ils sont, en l'occurrence, quantité négligeable, étant donné leur sensibilisation préalable à l'importance de la formation littéraire.

Les réponses à la question 16, portant sur les pratiques effectives (« Combien d'heures par semaine consacrez-vous à des activités dont vous pensez qu'elles relèvent de la formation littéraire des enfants ? »), révèlent que 60% des maîtres ne consacrent qu'une ou deux heures par semaine à la formation littéraire – ou à ce qu'ils tiennent pour telle –, cette proportion de la plage horaire tendant à doubler au degré moyen et au degré supérieur. Ainsi, il semblerait que les instituteurs font comme ils pensent : ils ne considèrent pas (ou ils ne soupçonnent pas) que, dans le développement cognitif et socio-affectif de l'enfant, l'initiation aux pratiques littéraires puisse être quelque chose d'essentiel et ils ne lui consacrent donc que peu – voire très peu – de temps.

Assez conformément à ce qu'ils répondent aux questions 18, 20 et 16, les futurs maîtres, les maîtres et les chefs d'école ne tiennent pas pour une bonne chose qu'« au fil de la scolarité, dans les formes d'enseignement général et technologique tout au moins, les activités concernant la littérature prennent progressivement le pas, dans un cours de français de 4 ou 5 h/ semaine, sur celles qui concernent les textes non littéraires. » (Question 1). Les enseignants qui fréquentent l'École de Pédagogie font exception, et, plus que ces derniers encore, les membres de l'inspection qui, à l'unanimité, répondent par l'affirmative. Chez ceux-là et bien plus remarquablement chez ceux-ci, se manifeste la conscience d'une continuité pédagogique – la conscience d'un curriculum – et une sensibilité à l'importance des fondements des apprentissages ultérieurs.

Au vu de ces réponses convergentes, on pourrait s'étonner que 75% des individus réunis dans notre échantillon répondent à la question 15 (« Lorsque vous choisissez un livre dans le but de faire la lecture aux élèves, choisissez-vous, de préférence, 1°) un texte littéraire, 2°) un texte non littéraire ») en marquant leur préférence pour le texte littéraire. Cette discordance s'explique sans doute de deux manières. Par le fait qu'il existe, dans la production livresque adressée à la jeunesse, bien plus d'œuvres littéraires que d'écrits non littéraires. Par le fait également que les écrits non littéraires se prêtent moins que les œuvres littéraires à ce que l'on nomme assez couramment aujourd'hui, la « lecture offerte ».

On notera que 66% des instituteurs du degré supérieur déclarent ne pas faire la lecture aux élèves. C'est probablement le résultat d'une mise en garde contre la confusion entre compréhension et compréhension *en lecture*. Sans nullement mettre en question le bien-fondé de cette mise en garde, on peut la tenir pour un de ces pavés de bonnes intentions qui dallent l'enfer pédagogique. Pourquoi donc faudrait-il priver les élèves de 10 à 12 ans des bénéfices

de la « lecture offerte » ? Pourquoi donc les activités de compréhension en lecture devraient-elles entraîner la mise au ban des activités de compréhension à l'audition ? Il est effarant de constater à quel point des recommandations judicieuses peuvent rapidement se pervertir, dans le chef de certains maîtres, en injonctions stupides...

De manière générale, et pour autant que notre échantillon soit valable, nous croyons pouvoir avancer qu'il n'y a pas lieu de tabler, ni en formation de base, ni en formation continuée, sur des dispositions *très* favorables envers l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture littéraires. Les maîtres et les futurs maîtres de l'école maternelle comme de l'école primaire, dans leur immense majorité, ne sont portés, ni par goût personnel, ni par conscience professionnelle, à s'investir davantage dans la formation littéraire.

## **2. De l'importance accordée à la distinction entre textes littéraires et non littéraires**

A la question 2 (« Estimez-vous qu'il est important, pour un adulte d'aujourd'hui, de savoir ce qui différencie un texte littéraire d'un texte non littéraire ? »), 59% seulement des personnes interrogées répondent affirmativement. Le pourcentage des « oui » culmine à l'Ecole de Pédagogie et dans le corps inspectoral et il décroît du degré supérieur du primaire (66%) à la section maternelle (0%).

Cela étant, on ne peut qu'être surpris par la réponse à la question 5 (« Pensez-vous que, dans l'enseignement fondamental, il faille, autant que faire se puisse, sensibiliser les élèves à ce qui différencie un texte littéraire d'un texte non littéraire ? ») : 96% de réponses positives cette fois, et 100% de la maternelle au degré supérieur du primaire.

Il n'est pas impossible que notre choix du verbe « sensibiliser » explique ce pourcentage de réponses positives : rendre quelqu'un sensible à une différence n'est pas le pouvoir de connaissances sur ce qui fait cette dernière. Il n'y aurait dès lors pas d'incompatibilité entre les réponses aux questions 2 et 5 : pour celles et ceux qui constituent notre échantillon, il ne serait pas important, dans la vie adulte, de *savoir à quoi tient* la distinction entre texte littéraire et non littéraire, mais il serait bon que les élèves soient simplement *sensibles* à une différence dont ils jugent l'analyse superflue.

Risquerions-nous une autre hypothèse ? S'agissant de la formation littéraire, les enseignants de terrain peuvent estimer important un apprentissage qu'ils jugent sans grande utilité – voire sans utilité aucune – dans la vie de l'adulte. Nous hasarderions-nous à faire un (énorme) pas

de plus ? De manière générale, s'agissant de la formation en français, voire de tout autre formation disciplinaire, au niveau secondaire comme au niveau primaire d'ailleurs, on fait grand cas des tâches de discrimination, mais l'on ne s'interroge guère beaucoup, hélas ! sur les conditions d'utilisation des distinctions que les élèves apprennent à opérer. Si la distinction entre texte (discours) littéraire et non littéraire a de l'importance c'est en raison des postures de réception et de production différentes qu'elle induit. Cela va de soi pour les chercheurs en didactique : nous n'hésitons pas à affirmer que cela ne va pas *du tout* de soi pour la plupart des maîtres de l'école fondamentale.

Les réponses à la question 14 (« Pensez-vous que l'élève qui choisit un livre à lire pour l'activité du coin lecture fasse la différence entre texte littéraire et texte non littéraire ? ») ne laissent pas de surprendre étant donné ce qui précède. La quasi-totalité des acteurs pédagogiques composant notre échantillon estiment qu'il faut sensibiliser les élèves à la distinction entre texte littéraire et texte non littéraire (bien que tous ne soient pas persuadés de l'utilité de savoir, dans la vie adulte, à quoi tient leur différence) ; or, à l'exception des maîtres inscrits à l'Ecole de Pédagogie, ils pensent presque tous que les élèves choisissant un livre avec l'autonomie qu'autorise la fréquentation du « coin lecture » sont capables d'opérer eux-mêmes cette distinction. Deux interprétations, l'une négative, l'autre positive, nous paraissent envisageables. Si nous interprétons négativement, nous dirons que les activités de discrimination sont à ce point formelles, à ce point routinières que les enseignants y ont recours même lorsqu'elles sont (devenues) inutiles. Si nous interprétons positivement, nous dirons que les maîtres savent – ou du moins soupçonnent – que la distinction intuitive dont les élèves sont capables n'est que le premier pas d'un long chemin sur lequel ils ont à les guider.

### ***3. Du rapport entre leurs pratiques de la littérature et leur évaluation du rôle de celle-ci dans le développement personnel***

Autres réponses qui retiennent l'attention : celles aux questions 3 (« Estimez-vous que la lecture des textes littéraires contribue à l'épanouissement de l'individu ? ») et 4 (« Lisez-vous des textes littéraires à des fins non professionnelles ? »). 99% de réponses positives à la 3. Mais les personnes qui pensent cela ne lisent en moyenne qu'un texte littéraire tous les deux mois. Seuls les maîtres du degré supérieur en lisent un chaque mois, le pourcentage de lecture des textes littéraires décroissant de manière sensible jusqu'à passer le plancher des 50% de non-lecteurs en maternelle.

Ce décalage entre la valeur reconnue aux pratiques culturelles et le temps qui leur est consacré est bien connu des sociologues, il n'en est pas moins inquiétant chez des maîtres censés pouvoir persuader les élèves des bienfaits de la lecture des œuvres littéraires – ce qui est évidemment bien plus difficile que de leur apprendre à faire la distinction entre textes littéraires et textes non littéraires.

Les réponses à la question 19 (« Lisez vous des livres écrits pour les enfants ? »), nous semblent susceptibles d'une mise en relation avec les précédentes, encore que cette question ne porte pas exclusivement sur la lecture des œuvres littéraires. Seulement 59% des personnes que nous avons interrogées répondent positivement. Ce pourcentage tombe à 19 dans la population estudiantine, ce qui n'est guère de bon augure pour l'avenir. Mais, avec une certaine dose d'optimisme, on peut trouver d'autres explications qu'une absence d'intérêt des futurs maîtres pour ce que lisent les jeunes élèves : le coût des livres, la pauvreté des bibliothèques dans certains établissements de formation pédagogique, la distinction (et ses effets ségrégatifs) d'une section enfantine et d'une section adulte dans les bibliothèques publiques, la fréquentation relativement faible de ces dernières en CFWB, etc. Remarquons toutefois que les instituteurs en poste sont, au fur et à mesure d'une progression dans les degrés d'enseignement, de moins en moins nombreux à lire des livres destinés à la jeunesse. Leur pourcentage descend progressivement de 87 à 41 de la maternelle au degré supérieur du primaire. Ce qui peut s'interpréter ainsi – sans les lunettes roses de l'optimisme cette fois : plus la lecture des écrits de jeunesse demande de temps et d'attention, moins les enseignants s'y adonnent. A quand, en CFWB, une promotion institutionnelle des livres adressés aux jeunes lecteurs, une promotion analogue à celle des dernières instructions officielles françaises – quelque contestables que soient certaines de ses modalités ?

La plupart des enseignants de l'école fondamentale sont-ils conscients de la valeur *littéraire* de certains écrits destinés à la jeunesse ? Il y a lieu d'en douter au vu de ce qui précède. En si haute estime qu'ils tiennent la littérature, tout porte à penser que ce n'est pas *d'abord* à elle qu'ils consacrent leurs loisirs. Quant à la littérature pour la jeunesse, on peut dire, sans forcer la note qu'ils la pratiquent moins qu'ils le devraient pour avoir les meilleures chances d'en faire découvrir les richesses.

#### **4. Des opinions sur la compréhension et l'extension du concept de texte littéraire**

Les questions 6 (« Pensez-vous que l'ensemble des textes fictionnels coïncide avec l'ensemble des textes littéraires et que l'ensemble des textes factuels coïncide avec l'ensemble des textes non littéraires ? ») et 7 (« Pensez-vous que les albums, les romans, les poèmes, les pièces de théâtre écrits pour les enfants fassent partie de l'ensemble des textes littéraires ? ») portent essentiellement sur les opinions relatives à l'extension et la compréhension du concept de « textes littéraires ».

Les réponses données à la 6 manifestent un doute assez répandu, chez les étudiants, chez les instituteurs du niveau primaire et chez les chefs d'établissement : pour la moitié d'entre eux, il n'est pas sûr que toute fiction soit littéraire, pas sûr non plus que le caractère factuel d'un texte suffise à l'exclure de l'ensemble des œuvres littéraires. Ce doute ne se manifeste pas, en revanche, chez les maîtres du maternel et il est fort peu sensible dans le corps d'inspection et chez les enseignants en post-formation à l'École de Pédagogie. Pour eux, un écrit fictionnel est littéraire, et un écrit factuel ne l'est pas. Il ne nous est pas aisé de rendre raison de ces réponses divergentes.

Sont-ce des réminiscences de l'enseignement secondaire qui rendent certains hésitants ? Montaigne, Descartes, les « moralistes » du XVII<sup>e</sup> siècle, les « philosophes » du XVIII<sup>e</sup>, entre autres, ont été abordés dans le cadre du cours de *littérature*, assurément, mais assurément pas au premier chef en tant qu'auteurs de *fiction* – tous n'en ont pas écrit, d'ailleurs. Cela pourrait donner à penser que tout ce qui est (considéré au lycée comme) littéraire n'est pas fictionnel... Cette supposition nous paraît toutefois sans grand fondement, étant donné qu'actuellement encore, la plupart des maîtres du secondaire accordent fort peu d'attention à la question de l'institution (scolaire) du littéraire ainsi qu'à celle des rapports entre littérarité et fictionnalité.

Serait-ce alors plutôt que, parmi ceux que nous avons interrogés, certains songent à des fictions sans statut littéraire ? Serait-ce que s'exprime, chez quelques-uns, la conscience du fait que la littérature est ce qui a été reconnu comme telle par les instances de consécration ? Mais à quoi songent précisément ces personnes qui font une différence entre textes fictionnels et textes littéraires ? Aux blagues et autres histoires drôles ? A certains écrits qu'on donne à lire aux écoliers ? Quelles fictions ne sont pas, à leur yeux, de la « vraie littérature » ?

Il est en tout cas peu probable qu'elles songent aux *livres* de fiction adressés à la jeunesse. Le pourcentage de réponses positives à la question 7 (87%) invite à écarter cette hypothèse : pour tous les maîtres du primaire et du maternel, pour tous les membres du corps d'inspection, pour presque tous les chefs d'établissement, ces fictions *livresques*-là font incontestablement partie de la galaxie littéraire. Un quart seulement des inscrits à l'Ecole de Pédagogie ne partagent pas cet avis. Et un tiers des étudiants. Il n'est pas impossible que ceux-là comme ceux-ci aient été récemment sensibilisés au fait que le bon grain comme l'ivraie poussent dans le champ des écrits conçus pour la jeunesse.

L'accord assez large sur l'inclusion de ces écrits dans le cercle du littéraire accroît notre perplexité devant la divergence des réponses à la question 6. Pourquoi les membres de l'inspection et les enseignants qui fréquentent l'Ecole de Pédagogie, à une écrasante majorité, pourquoi les maîtres du maternel, à l'unanimité, estiment-ils que l'ensemble des textes fictionnels et celui des textes littéraires sont coextensifs, de même que, réciproquement, pour eux sont coextensifs les ensembles des textes factuels et non littéraires ?

Les faiblesses de notre mode de questionnement sont ici patentes. Or, le point est vraiment crucial dans une enquête qui porte sur l'enseignement et l'apprentissage *de la littérature* : qu'entendent par « littérature » ou par « textes littéraires » les personnes que nous avons interrogées ? Il y aurait lieu d'approfondir notre investigation, par des entretiens notamment, pour mettre au jour les attributs – vraisemblablement très variables d'un individu à l'autre – des concepts dont nous avons fait usage.

Un tel approfondissement nous paraît d'autant plus nécessaire que, si nous en sommes bon juges, l'étiquette « fictionnel », facile à coller sur quantité de textes dont la « non-factualité » est indubitable (ce ne sont ni des recettes, ni des invitations, ni des règles de jeu, ni des pages de manuel, ni des faits divers ou autres articles de presse, etc.), sert très souvent de licence d'importation à l'intérieur des frontières du littéraire – c'est-à-dire dans le monde l'art – pour des écrits qui n'ont, hélas ! absolument rien d'artistique. Nous craignons fort que, pour 65% des responsables ou futurs responsables de la formation littéraire des élèves, aient droit de cité en littérature des textes incontestablement fictionnels mais où ne se manifeste aucunement l'intention de faire œuvre d'art. Les pratiques de classe censées contribuer à la formation littéraire que nous pouvons observer au quotidien révèlent que la confusion entre littérarité et fictionnalité porte un grand nombre de maîtres à s'illusionner : ils croient, en travaillant sur des textes fictionnels où l'art brille (mais vraiment très fort !) par son absence, sensibiliser les

élèves aux spécificités de la littérature. En outre, comme on va le voir, les activités qu'ils privilégient sont singulièrement peu appropriées au développement de la qualité d'attention que requiert l'intention artistique.

## **5. Des tâches jugées susceptibles de contribuer à la formation littéraire**

A la question 8 (« Pensez-vous qu'en effectuant une activité, quelle qu'elle soit, sur un album, un roman, un poème, une pièce de théâtre (...) pour enfants, on les sensibilise à ce qui différencie un texte littéraire d'un texte non littéraire ? »), 82% des personnes interrogées répondent affirmativement. Le pourcentage est maximum dans le groupe des inspecteurs comme dans tous les groupes d'enseignants non inscrits à l'Ecole de Pédagogie. Ce sont les maîtres qui fréquentent cette institution, les étudiants, et, dans une moindre mesure, les chefs d'établissement qui font un peu baisser le score.

Ce oui assez massif est à nos yeux révélateur de la conception de l'enseignement de la littérature la plus répandue au niveau fondamental. Dès lors que le texte donné à lire aux élèves est considéré par le maître comme littéraire – et les réponses à la question 7 (« Pensez-vous que les albums, les romans, les poèmes, les pièces de théâtre écrits pour les enfants fassent partie de l'ensemble des textes littéraires ? ») ne laissent planer aucun doute sur la littérarité des livres pour la jeunesse dans le chef des inspecteurs et du tout venant des enseignants en poste –, n'importe quelle activité fait farine au moulin de la formation littéraire. Bien peu répandu est le soupçon que l'on puisse travailler en classe sur un texte littéraire en ne tenant nul compte de ce qui fait sa littérarité, en négligeant de façon radicale ce qui fait de ce texte une œuvre d'art, conçue pour procurer à l'amateur éclairé le plaisir qu'il recherche dans la conduite esthétique.

Les pourcentages des réponses à la question 9 (« Pensez-vous qu'en demandant aux élèves s'ils ont éprouvé du plaisir ou du déplaisir à la lecture d'un texte, on fasse quelque chose qui les sensibilise à la différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire ? ») sont, à nos yeux, assez déconcertants. Si une partie de ces pourcentages (60, 66, 47, 50) révèlent des avis très partagés au sein de la moitié des groupes, le reste (23, 0, 100, 91) manifeste des accords massifs, voire unanimes dans l'autre moitié. Mais pourquoi tous les maîtres du maternel estiment-ils qu'en demandant aux élèves s'ils ont éprouvé du plaisir ou du déplaisir à la lecture d'un texte, ils ne font rien qui les sensibilise à la différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire ? Pourquoi la moitié des instituteurs du degré inférieur

pensent-ils le contraire ? Et pourquoi tous (ou presque tous) les instituteurs des degrés moyens et supérieurs sont-ils persuadés qu'en interrogeant les élèves sur l'agrément ou le désagrément que leur a procuré un texte ils attirent leur attention sur ce qui distingue les œuvres littéraires des produits non littéraires ? Y aurait-il, à l'estime des enseignants, un âge pour *dire* que certains textes donnent des satisfactions dont la nature ou le degré ne sont pas ceux des satisfactions que donnent d'autres écrits ? Cela ne pourrait-il faire l'objet d'échanges verbaux avant que les enfants n'aient atteint tel ou tel stade de développement socio-cognitif ?

Si tel était le cas, pourquoi, à la question 10 (Demandez-vous aux élèves s'ils ont éprouvé du plaisir à la lecture d'un texte ?), sont-ce les maîtres du maternel qui répondent unanimement « toujours », tandis que tous les autres répondent majoritairement « de temps en temps » ? Est parce que cette question ne les engage à rien ? Est-ce parce qu'elle n'est absolument pas destinée à amorcer une discussion sinon sur les raisons (trop abstraites) de l'agrément ou du désagrément, du moins sur les occasions de celui-ci ou de celui-là (« Moi, j'ai bien aimé quand... », « Moi je n'aimais pas quand... ») ? Est-ce parce qu'elle n'est, cette question, rien de plus qu'un moyen parmi quantité d'autres de créer à moindres frais un climat de cordialité ?

Nous sommes portés à le croire en prenant connaissance des réponses à la question 11 (« Estimez-vous que [demander] aux élèves de dire les raisons pour lesquelles ils ont éprouvé du plaisir (ou du déplaisir), c'est contribuer à leur formation littéraire? »). 38% seulement des personnes interrogées répondent affirmativement et ce pourcentage chuterait encore de beaucoup si l'on ne prenait pas en considération le groupe des enseignants qui fréquentent l'Ecole de Pédagogie. Pour deux tiers des inspecteurs et des maîtres du primaire, pour la quasi totalité des étudiants, pour tous les maîtres du maternel, on n'œuvre pas à la formation littéraire en demandant aux élèves de motiver (comme ils le peuvent, bien entendu) leur jugement de goût. Nous ne pouvons nous empêcher de trouver cela consternant, car, pour nous, le développement des compétences de lecture ou d'écriture littéraire est conditionné – ou, à tout le moins, considérablement favorisé – par les échanges ayant trait aux facteurs du plaisir ou du déplaisir. A défaut de tels échanges succédant à la question « As-tu apprécié ou non ? », le fait de poser cette question-là ne contribue en rien à la formation littéraire. C'est à partir du moment où les élèves parviennent à dire, fût-ce de manière confuse, les causes de leur (dés)agrément, c'est à partir du moment où ils épinglent soit tel passage précis du texte,

soit telle de ses caractéristiques diffuses, relative à l'histoire ou aux personnages notamment, qu'adviennent des chances de progrès, des chances de mettre en rapport l'appréciation esthétique avec les manifestations de l'intention artistique.

Les réponses aux questions 12 (« Pensez-vous qu'en faisant (ou en faisant faire) le schéma narratif ou le schéma actantiel d'une histoire, on sensibilise les élèves à la différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire ? ») et 13 (« Pensez-vous qu'en demandant aux élèves où et quand l'action se passe, qui sont les personnages principaux, ce qu'ils font, pour quelle raison et dans quel but ils le font, on sensibilise les élèves à cette différence ? ») révèlent qu'à l'exception d'un quart des enseignants qui fréquent l'Ecole de Pédagogie et de quelques rares chefs d'établissement, tout le monde est persuadé que l'on rend les élèves sensibles aux spécificités des textes littéraires en leur imposant des tâches ayant trait à la narrativité. Il y a tout lieu de croire que, pour l'écrasante majorité de ceux qui répondent affirmativement, il suffit qu'un texte soit un récit – ou qu'il s'apparente à un récit en donnant à connaître l'action de certains personnages – pour qu'il relève de la littérature. Incontestablement, en tout cas, faire un schéma narratif ou actantiel, questionner sur les valeurs des variables de l'action (Où ? Quand ? Qui ? Quoi ? Pour quelle raison ? Dans quel but ?), c'est, à leur estime, contribuer à rendre les élèves attentifs à ce qui est le propre du littéraire.

## Conclusion

De telles réponses corroborent trois constats que nous faisons quand nous considérons les préparations des maîtres ou quand nous les observons en classe. La première est le caractère routinier et superficiel de ce questionnement sur l'action et de ces schématisations. Combien de fois, par exemple, posant la question « Quand ? » à propos d'un conte, le maître n'avalise-t-il pas comme *la* bonne réponse « Il était une fois... » ? Le deuxième constat, étroitement lié au premier, est l'oubli – ou l'ignorance – du fait que réponses et schémas ne sont que des moyens propres à faire acquérir des procédures de compréhension. Le troisième, qui touche au cœur de notre enquête, est la confusion entre la compréhension d'un texte narratif et celle d'un discours littéraire à structure narrative – celle d'un récit qui serait de surcroît œuvre d'art, susceptible de plaire ou de déplaire à l'amateur éclairé.

La mise en relation les réponses (très convergentes) aux questions 12 et 13 et les réponses (plus divergentes il est vrai) à la question 6 (« Pensez-vous que l'ensemble des textes fictionnels coïncide avec l'ensemble des textes littéraires et que l'ensemble des textes

factuels coïncide avec l'ensemble des textes non littéraires ? »), permet, nous semble-t-il, de suivre la dérive la plus commune par rapport au cap de la formation littéraire. Ceux qui dérivent ainsi tiennent pour littéraire *n'importe quel* texte fictionnel *narratif* ou ayant une vague allure de récit, et ils tiennent corollairement pour pratique littéraire des tâches ayant trait à la *structure narrative* ou à *l'identification grossière des valeurs particulières affectées aux variables de l'action*. « Compréhension d'un texte narratif », disions-nous : il est fréquent que cette barre ne soit même pas franchie. Souvent on se borne à distinguer et à nommer les composantes d'une histoire, que ce soit au moyen du schéma narratif, au moyen du schéma actantiel ou en recourant au réseau conceptuel de l'action.

## Bibliographie

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur ; D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dumortier, J.L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. (2006). « La dentellière et les fils du discours », dans Dumortier, J.-L. et Lebrun, M. (éds.). *Une formation littéraire malgré tout*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. (2003). « Compétence et tâche-problème de communication : deux concepts pour renouveler le partage entre didacticiens du FLM, FLS., FLE », dans Defays, J.-M., Dumortier, J.-L., Delcomminette, B. et Louis, V. (éds.) *Didactique du français. Actes du Colloque : Didactique du FLM, FLE, FLS : vers un nouveau partage ?* Cortil-Wodon : E.M.E et InterCommunications.
- Dumortier, J.-L. (2006a). « A propos des tâches-problèmes » et « La tâche problème n'est pas une panacée », *Le langage et l'homme*, n°41.
- Dumortier, J.-L. (2006b). « Conduite esthétique, jugement esthétique et expression de soi », *Repères*, n°34 (à paraître).
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art 2. La relation esthétique*. Paris : Le Seuil.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Mainueneau, D. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Tauveron, C. dir. (2002a). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Tauveron, C. dir. (2002b). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?* Paris : Hatier.
- Tauveron, C., Sève P. & coll. (2005). *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école, de la GS au CM*. Paris : Hatier.