



Brigitte LOUICHON

Maître de conférence, IUFM d'Aquitaine, équipe TELEM, Bordeaux3.

Brigitte.louichon@wanadoo.fr

<p>La discipline « littérature » existe-t-elle ? (Cycle 3 de l'école primaire)</p>

<p><u>Résumé</u></p>

<p><u>Summary</u></p>

<p><u>Article</u></p>

<p><u>Bibliographie</u></p>



Résumé

Brigitte LOUICHON

Maître de conférence, IUFM d'Aquitaine, équipe TELEM, Bordeaux3.

Brigitte.louichon@wanadoo.fr

La discipline « littérature » existe-t-elle ? (Cycle 3 de l'école primaire)

MOTS-CLÉS : Littérature, école primaire, discipline scolaire, programmes.

La communauté des chercheurs et des enseignants de français se trouve actuellement confrontée à la question de la « refondation » de son/ses champ(s) disciplinaire(s). L'école primaire n'échappe pas à ces redécoupages, positionnements, déplacements. Pour exemple, la constitution en discipline de la littérature au Cycle 3.

Cet article tente d'interroger la réalité ou l'effectivité de cette donnée nouvelle à partir d'une analyse de manuels récents et des résultats d'une enquête menée en Gironde en 2006.

On se doute que la réponse est mitigée : la littérature existe ... un peu !

Par delà tous les obstacles que l'on connaît, certains relèvent directement des programmes :

- l'étrange phénomène qui est à l'œuvre dans les programmes de 2002 d'un double mouvement de dilution du concept de discipline et de recours à la discipline;
- l'introduction de cette discipline pour des raisons qui pour certaines n'ont rien à voir avec la littérature elle-même;
- la difficulté de la discipline à s'énoncer comme telle dans les programmes.

La recherche en didactique de la littérature à l'école primaire doit pouvoir proposer des pistes de travail aux enseignants et à l'institution afin de permettre une réelle constitution de la littérature en discipline au Cycle 3.



Summary

Brigitte LOUICHON

Maître de conférence, IUFM d'Aquitaine, équipe TELEM, Bordeaux3.

Brigitte.louichon@wanadoo.fr

Does literature exist as a separate discipline at primary school level ?

KEYS WORDS : literature, primary school, academic discipline, programs

The community of researchers and teachers specialized in French language is presently confronted to the question of redefining the foundation of its area of expertise. This redefining also applies to the French primary school system in which the process of redefining, repositioning and switching back and forth the content of programs is underway. Here we focus on “Cycle 3” of primary school (corresponding to 8 – 10 years of age) in which literature has been introduced as a separate academic discipline in 2002. The present paper examines how these new programs are implemented through a number of recent textbooks as well as results of a survey conducted in 2006 in the Bordeaux area (Gironde). The results suggest as expected that literature already exists to a certain degree but also reveals a number of difficulties and obstacles including: an ambiguity regarding the concept of academic discipline itself, the introduction of this discipline for reasons that have nothing to do with the discipline itself, and finally the difficulty of this discipline to be presented as an academic discipline in the programs. A conclusion presents what is at stake today in the research area of French literature didactics at the primary school level.



Article

Brigitte LOUICHON

Maître de Conférence, IUFM d'Aquitaine, Equipe TELEM, Bordeaux 3

Brigitte.louichon@wanadoo.fr

La discipline « littérature » existe-t-elle ? (Cycle 3 de l'école primaire)

Un des derniers numéros du *Français aujourd'hui* intitulé *Penser/classer* se donne comme objet de « faire le point sur les catégories [...] actuellement utilisées, promues, qui fondent la discipline du français ». Cette interrogation renvoie à un questionnement qui traverse toute la communauté des chercheurs en didactique du français¹. L'expression « refondation de la discipline » – devenue la manière de problématiser la chose – évoque l'idée de nouveaux fondements, de nouveaux cloisonnements ou décloisonnements, en bref, pose la question des découpages ou redécoupages disciplinaires.

Les programmes pour le Cycle 3 de l'école primaire de 2002 proposent une refondation de la discipline assez radicale puisque, tout en faisant disparaître le terme même de « français », elles articulent trois paradigmes. D'une part, la « maîtrise du langage et de la langue française » devient un « domaine transversal » dont l'horaire (13h, soit la moitié de l'horaire-semaine) se superpose ou s'intègre aux horaires dévolus aux champs disciplinaires. D'autre part, l'observation réfléchie de la langue et la littérature deviennent des disciplines, dotées de programmes et d'horaires qui leur sont propres.

La question que je me pose est donc celle de savoir si la littérature est vraiment devenue une discipline au Cycle 3, ou plus exactement si nous pouvons mettre en évidence quelques indicateurs de son émergence effective. A l'issue de cette première partie, je proposerai quelques explications de ces résultats avant de faire quelques propositions en termes de recherches.

Yves Reuter pose qu'une discipline scolaire est *prescrite* (par les programmes), *recommandée* (par les formateurs), *représentée* (par les manuels par exemple) et *actualisée* (par les pratiques) (Reuter,

¹ Notons pour mémoire les deux colloques de l'an dernier, à Bordeaux d'abord, un colloque « Didactiques : quelles références épistémologiques ? » qui s'il ne concernait pas seulement le français a été un lieu où certains collègues l'ont spécifiquement interrogé, et à Québec, où le colloque de l'AIRDF avait pour titre : « Le français : discipline singulière, plurielle ou transdisciplinaire ? ».



Lahanier-Reuter, 2004). Depuis 2002, la discipline littérature est prescrite et, étant donné la nouveauté, elle est largement recommandée, par la formation mais aussi par une très abondante littérature d'accompagnement pédagogique ou didactique. Mais est-elle représentée en tant qu'elle génère des représentations, non seulement des apprenants mais aussi des enseignants ? Est-elle actualisée ? Ou encore, existe-t-il, du côté des enseignants, une *conscience disciplinaire* de la littérature ?

Il convient d'abord de préciser que l'approche, dans cette première partie au moins, se veut très empirique. Je pars de l'idée que pour les maîtres de Cycle 3, il va sans dire, par exemple, qu'il existe une discipline « mathématiques ». En conséquence, on peut en déduire quelques indicateurs très simples. Dans les emplois du temps tels qu'ils sont affichés dans les classes, il ya une « case mathématiques » à laquelle correspond un intitulé « mathématiques » (parfois décliné en sous-rubriques comme « calcul mental », « géométrie... ») ; les enfants ont un support (classeur, cahier, fichier...) clairement identifié comme tel ; l'enseignant établit des programmations des apprentissages mathématiques souvent affichées et ses fiches de préparation comme son cahier-journal sont organisés autour d'un rubriquage disciplinaire au sein duquel les mathématiques existent toujours ; les évaluations transmises aux parents comportent toujours une entrée « mathématiques » ; les manuels de mathématiques, quelles que soient leurs différences, sont toujours clairement et évidemment des manuels de mathématiques. Enfin, quand les enseignants discutent de leurs pratiques, la question est très simple : « qu'est-ce que tu fais en maths ? ».

Dès lors, on peut se demander ce qu'il advient de la littérature qui, dans les programmes de 2002, a le même statut disciplinaire que les mathématiques, à commencer par l'horaire qui doit lui être consacré (5h en moyenne).

Il y a quelques temps déjà que je m'interroge sur ce qui se passe *vraiment* en classe de littérature. C'est la raison pour laquelle depuis plusieurs mois, je mène une enquête en Gironde à relativement grande échelle puisque j'ai recueilli environ 500 réponses d'un questionnaire mené dans le cadre d'animations obligatoires, c'est-à-dire concernant tous les enseignants, dans six circonscriptions. Je considère que la population interrogée est représentative de la population enseignante de Cycle 3. Le recueil des données vient de se terminer et leur traitement comme leur analyse sont à peine ébauchés. Mais quelques éléments seront utilisés ici.

La deuxième piste concerne l'édition scolaire parce que cet acteur du système est un bon endroit pour observer des représentations, ou plutôt un jeu de représentations en miroir, assez vertigineux si l'on y songe bien. En effet, l'éditeur fait des choix au nom des représentations qu'il



se fait des représentations des enseignants. Ces représentations sont élaborées à partir d'outils de marketing que l'on peut mépriser, mais qui sont assez efficaces, eu égard aux enjeux financiers. Inversement, on le sait bien, le manuel – mais surtout les manuels quand les convergences sont fortes – construit à son tour les représentations des enseignants, largement autant que les programmes ou nos travaux. Se demander si les éditeurs scolaires pensent la littérature comme une discipline, c'est une manière de se demander si les éditeurs pensent que les enseignants la pensent comme telle mais aussi se demander si, de ce côté-ci du champ scolaire, on leur offre une possibilité de le faire.

L'édition scolaire

Commençons par quelques observations rapides. Sur les sites de neuf éditeurs scolaires², si l'on considère les entrées – souvent « matières », plus rarement « disciplines » – on ne trouve jamais l'entrée « littérature ». Lorsqu'elle existe, elle renvoie aux collections de littérature jeunesse de l'éditeur. Les manuels de Cycle 3 sont toujours catégorisés comme « manuel de français » ou de « langue française ». Ce qui est le plus étonnant, c'est que ceci est vrai, y compris pour les éditeurs qui proposent des manuels relevant explicitement de la littérature.

Il est particulièrement intéressant de voir comment les éditeurs se sont saisis des programmes de 2002 du point de vue des redécoupages disciplinaires. Qu'ont-ils fait de la disparition du français ? de cette « maîtrise transversale » ? et de la littérature ?

Cette observation s'appuie seulement sur les « vrais » nouveaux manuels, c'est-à-dire proposant un nouveau concept issu d'une réflexion renouvelée à l'occasion de la parution des programmes de 2002, et non les rééditions faussement estampillées « nouveaux programmes »³. On notera que le terme de « manuel » est utilisé au sens large puisque de nombreux éditeurs proposent des ensembles pédagogiques associant livre de l'élève, cahiers d'activités, « mémo » et même pour certains des séries de livres associées. Ce qui frappe c'est la variété des choix opérés et la manière dont ils s'affichent.

Sur les douze manuels sélectionnés, il est remarquable de noter que seuls quatre d'entre eux affichent encore le terme « français » : *Français, des outils pour lire et pour écrire* (Hachette), *Le Français à la découverte de l'Histoire-géographie* (Hachette), *Français – Voyage autour des livres* (Delagrave), *Mon manuel de français* (Retz). Les autres adoptent effectivement le point de vue institutionnel, c'est-à-

² Hatier, Magnard, Nathan, Hachette, Delagrave, Bordas, Sedrap, Retz, Belin.

³ Certains de ces « vrais » manuels affichent néanmoins des continuités avec des collections antérieures.



dire d'abord que le terme même de « français » a disparu, et ceci au risque d'aller assez violemment contre les représentations.

Trois s'affichent du côté de la maîtrise transversale de la langue et du langage dans les disciplines : le *Manuel de français* de Retz, reprend clairement la terminologie des programmes (« Dire-lire-écrire dans toutes les disciplines »), tandis que *Plurilectures* chez Nathan, sous-titré « Lire en Education civique, Histoire, Géographie, Education scientifique » et *Le Français à la découverte de l'Histoire-géographie* chez Hachette mettent plutôt en avant l'idée de langage dans les (ou la) discipline. Le choix de ce dernier manuel peut d'ailleurs paraître assez audacieux dans la mesure où il est centré sur une seule discipline⁴.

L'autre production d'Hachette, *Français, des outils pour lire et pour écrire*, semble au contraire ignorer les programmes. Les termes « français, outils pour lire et écrire » tout comme « orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison » affichés en mineur, relevant d'une « terminologie 1995 ». C'est le seul dans ce corpus qui affiche aussi délibérément une volonté d'ignorer les nouvelles directives.

Seul Hatier a fait le choix d'un manuel uniquement centré sur l'Observation Réfléchie de la Langue avec *Parcours*. Eu égard à l'horaire réduit de la discipline, on comprend que les éditeurs aient massivement choisi de ne pas se cantonner à ce seul champ disciplinaire et ont préféré opérer des couplages disciplinaires. Ainsi, *A livre ouvert* chez Nathan affiche une dimension « maîtrise de la langue » (« Des textes pour dire-lire-écrire ») et une dimension « observation réfléchie de la langue ». L'autre couplage possible, associant les deux nouvelles disciplines (ORL et Littérature) est proposé par trois manuels : *Littéo* (Magnard), *Facettes* (Hatier) et *Voyage autour des livres* (Delagrave).

Enfin, trois autres se centrent uniquement sur la littérature : *Entrer en littérature* (Bordas), *Le Goût de lire* (Nathan) et *Bibliobus* (Hachette). Ce dernier objet, proposition éditoriale novatrice – quatre œuvres intégrales en un seul livre – et relevant à peine du manuel (son format est différent et l'accompagnement pédagogique en est totalement absent et relégué dans des fichiers) diffère encore en ce que, quoique relevant évidemment et exclusivement du champ disciplinaire de la littérature, il ne l'affiche pas.

Ainsi, il me semble que, dans le champ éditorial, l'on peut dire que la littérature existe en tant que discipline puisque cinq manuels l'affichent et que si les autres ne le font pas, c'est qu'ils ont fait d'autres choix possibles au regard des programmes. Même si ces nouveaux manuels sont loin

⁴ C'est sans doute la raison pour laquelle il redouble l'affichage « français » : par le titre « *Le français...* » et par une cartouche « manuel de français ».



d'équiper la majorité des classes de Cycle 3, et même si, à y regarder de plus près (Louichon, Sémidor, 2006), les choses sont sans doute moins évidentes, ils participent de la constitution de la discipline et de l'évolution des représentations.

Les pratiques

Pour ce qui concerne ce que me disent les enseignants de Cycle 3 à partir du questionnaire soumis, j'ai choisi d'observer simplement trois entrées. Je les ai questionnés sur les supports de leurs élèves. La question était : « vos élèves ont-ils un cahier ou un classeur (ou une partie de classeur) littérature ? ». Ensuite je leur ai demandé s'ils avaient des programmations de Cycle en littérature. Enfin si, dans les évaluations transmises aux parents, il y avait une rubrique littérature.

Il est bien évident que ces réponses ne me disent rien de la réalité des pratiques. Par exemple, nombre de ceux qui disent qu'ils ont un support « littérature » disent aussi qu'ils en ont un autre pour la poésie, ce qui me paraît assez problématique, et quelques observations menées en classe montrent que ces supports « littérature » peuvent inclure aussi des textes relevant d'autres champs disciplinaires ou même des activités d'orthographe. Quant aux programmations en littérature, je sais combien les enseignants sont démunis pour les faire. Il n'empêche, ces réponses disent quelque chose de l'existence de la discipline littérature.

Voici donc ces résultats⁵ :

Figure 1

⁵ Enquête effectuée auprès d'environ 220 enseignants de 3 circonscriptions de Gironde durant le premier trimestre 2006.



Figure 2

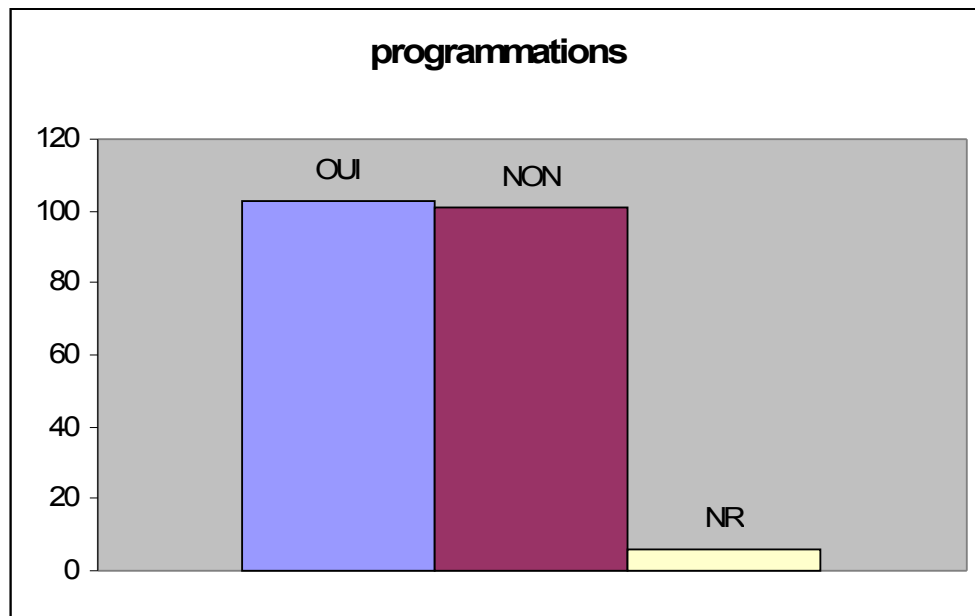
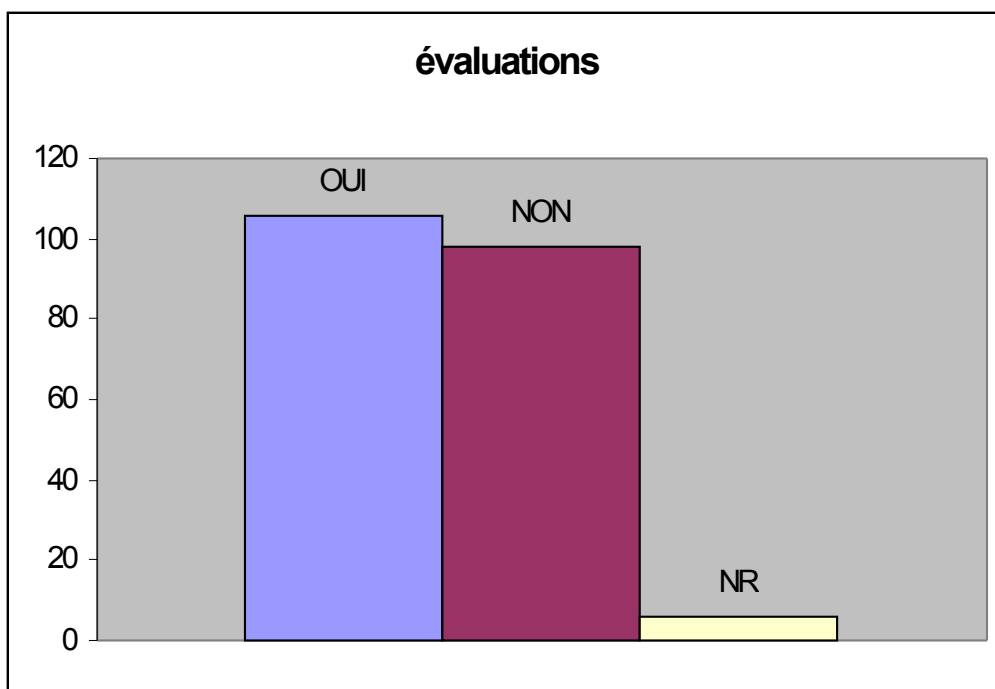


Figure 3

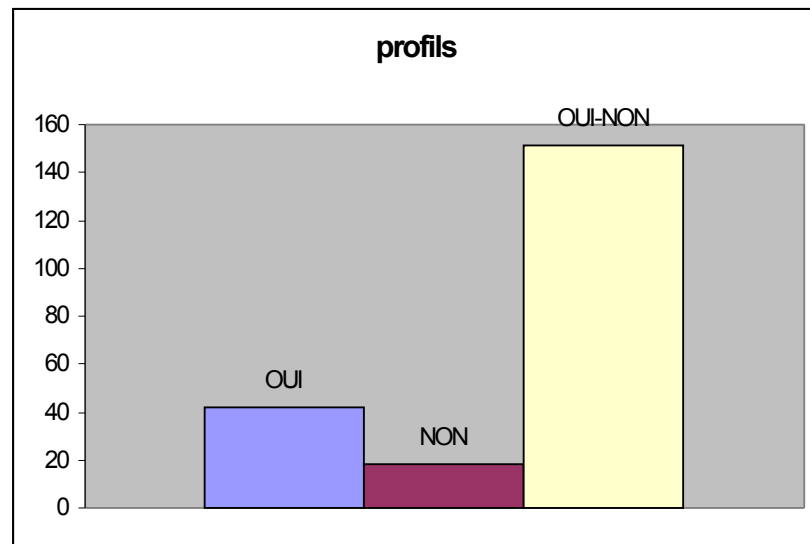


En observant les trois premières figures, les résultats montrent des pratiques qui semblent intégrer la littérature à environ 50%. Mais si l'on observe le rapport entre le nombre d'enseignants qui répondent « oui » aux trois questions, ceux qui répondent « non » aux trois, et ceux qui ont des pratiques relevant d'une mise en place incomplète de supports, programmations



et évaluations (fig 4) , ceux que l'on pourrait dire catégorisés comme ayant des pratiques professionnelles « dissonantes » (Lahire, 2004), on se rend compte que les choses sont moins massives qu'il n'y pouvait paraître.

Figure 4



On conviendra donc assez facilement, à l'issue de ces constatations rapides, que les choses ne sont pas tranchées. La littérature existe, un peu, beaucoup, passionnément et même parfois pas du tout...Ou plus exactement, au risque de me répéter, la conscience par les enseignants d'une discipline littérature.

Ceci étant, la vraie question est celle de l'interprétation que l'on peut faire de cette semi-existence et surtout des conséquences que l'on peut en tirer pour faire en sorte, non pas forcément que la discipline littérature existe mais que la littérature, elle, existe dans toutes les classes et pour tous les enfants.

La discipline : place et enjeux

Le premier commentaire relève bien évidemment de la nouveauté de ce redécoupage disciplinaire. «La naissance et la mise en place d'une nouvelle discipline ont pris quelques décennies, parfois un demi-siècle » (Chervel, 1998, 30).

Pour autant, la perspective historique, si elle nous aide à relativiser les processus qui se vivent au présent, ne doit pas nous empêcher de nous poser quelques questions, peut-être différentes ou au moins différemment. Par exemple, la question du statut des disciplines dans l'économie des



programmes. On peut en effet constater à la lecture des textes de 2002, un double phénomène : à la fois, ce que l'on peut désigner comme un « retour à la discipline » et dans le même temps, une sorte de disparition en tant que mode organisateur central des enseignements et aussi du terme même au sein d'un ensemble lexical.

Commençons par cet aspect. Les programmes de 1995 organisaient les choses très simplement, à partir des « champs disciplinaires » (français, mathématiques, histoire-géographie, EPS...) appartenant très clairement à la culture scolaire, évoluant peu entre le Cycle 2 et le Cycle 3. Les 2 h consacrées aux études dirigées, ne ressortissant pas des disciplines, étaient clairement et matériellement – par un bandeau – différenciées (MEN, 1995, 12).

En 2002, les programmes pour le Cycle 1 parlent de « domaines d'activités ». Au Cycle 2, les enseignements sont organisés en « domaines disciplinaires ». On peut constater qu'en Cycle 1, le « vivre ensemble » est un « domaine d'activité » et en Cycle 2, un « domaine disciplinaire ». Au Cycle 3, les choses sont plus complexes puisque nous avons des « domaines » incluant des « champs disciplinaires » – parfois assez improbables comme ce « vie collective » – et d'autres domaines, qui eux sont transversaux. Là encore, on retrouve un même objet « la maîtrise du langage », catégorisé différemment entre le Cycle 2 (disciplinaire) et le Cycle 3 (transversal) (MEN, 2002a, 63, 282).

Ce qui caractérise ces programmes, lorsqu'on les observe par ce tout petit bout de toute petite lorgnette, c'est l'instabilité lexicale et donc conceptuelle des catégories. Par le biais d'équivalence, d'inclusion, de superposition, de multiplication, les mots perdent de leur stabilité et la notion même de discipline semble se fondre dans un paradigme lexical complexe et mouvant.

Mais, dans le même temps, on peut observer un « retour – ou peut-être plutôt un recours – à la discipline » car il est le pendant obligé de la maîtrise transversale de la langue et des langages. Les recherches qui ont rendu possible l'émergence de cet objet didactique et institutionnalisé, ressortissent à des travaux que l'on catégorise dorénavant comme relevant du « rôle du langage dans les disciplines ». Autrement dit, pour que les langages puissent s'exercer, il faut des disciplines, et des disciplines décrites à la fois en termes de contenus et de compétences langagières. Et, c'est bien là le mode d'organisation des programmes de 2002.

Or, l'enseignant de primaire est polyvalent. A ce sujet, il est intéressant de comparer ce que disent les programmes de 1995 et ceux de 2002. Voici le texte de 1995 :

La polyvalence des maîtres donne sa spécificité à l'école primaire. Loin d'impliquer une simple juxtaposition des enseignements disciplinaires, elle favorise la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire ou conforter un apprentissage. Elle crée les conditions pour mener des activités diversifiées, mais



coordonnées, concourant au même objectif, pour mettre en place au travers des différentes disciplines des démarches intellectuelles [comparer et sélectionner des informations, argumenter, s'auto-évaluer...] qui conduisent à l'autonomie et s'acquièrent dans toutes les activités de la classe, en même temps qu'ils sont au service des différents contenus disciplinaires (MEN, 1995, 39).

Voici le texte de 2002 :

L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages doive s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois (MEN, 2002a, 49).

La comparaison entre ces deux extraits est éclairante : dans le premier texte, la polyvalence du maître est ce qui le définit fondamentalement (« La polyvalence des maîtres donne sa *spécificité* à l'école primaire ») tandis que dans le second, elle semble être un plus (« L'enseignant *met à profit* sa polyvalence »). Dans le texte de 1995, et même s'il est clairement fait mention d'objectifs disciplinaires, la polyvalence *organise* et *conditionne* et la pratique pédagogique et les objectifs trans- – ou plutôt ici – inter-disciplinaires. Dans le texte de 2002, on évoque des *liaisons* ou des *renvois*, lors de séances obligatoirement donc centrées sur les disciplines.

Ce recours à la discipline nécessaire à la mise en œuvre pédagogique de la maîtrise du langage, s'accompagne bien évidemment pour le français de la nécessité d'une part de transformer une sous-discipline (l'étude de la langue) en discipline (l'ORL) mais surtout d'en introduire une nouvelle : la littérature, sauf à imaginer que le texte littéraire, présent depuis toujours à l'école primaire (Marcoin, 1992), ne disparaisse. Par delà les objectifs sociaux qui la fondent ou la justifient (« la culture commune »), cette nouvelle discipline n'a pu émerger qu'à la faveur d'un croisement épistémologique entre recherches sur le langage dans les disciplines et recherches sur la littérature à l'école, recherches dont les travaux INRP dirigés par Catherine Tauveron sont fondateurs. C'est parce que la maîtrise de la langue comme domaine transversal s'est imposée que le recours à ces travaux a pu permettre la mise en place de ce dispositif duel.

Questions à la recherche

Mais cela ne va pas sans quelques questions que se posent les enseignants. Reprenons notre comparaison entre mathématiques et littérature. En mathématiques, les objectifs sont déclinés en huit pages de compétences et connaissances très évidemment mathématiques⁶ et, dans le cadre de la maîtrise de la langue, un tableau organise des compétences langagières dont on voit bien comment elles sont différentes des compétences mathématiques et comment elles ressortissent spécifiquement au rôle du langage dans cette discipline⁷.

⁶ Exploitation de données numérique, calcul, connaissances des nombres entiers, fractions... (MEN, 2002a, 234-241).

⁷ « Formuler un raisonnement rigoureux, lire correctement un énoncé de problème, rédiger un texte pour communiquer le résultat d'une recherche » (MEN, 2002a, 175).



Si, se plaçant du côté des enseignants, on interroge ce qui relève de la littérature, on peut observer trois choses :

- L'identité entre les compétences relevant de la maîtrise de la langue et les compétences relevant du champ disciplinaire. Cette identité ne peut qu'organiser la confusion ou pour le moins ne pas aider les enseignants ni à penser ce qu'est la littérature, ni ce qu'est la maîtrise transversale de la langue et des langages.
- L'absence de contenus disciplinaires susceptibles de servir de base à des programmations et des évaluations.
- La difficulté à faire rentrer la discipline nouvelle dans les cadres conceptuels communs (par exemple, la différence entre compétences et connaissances).

Ce constat peut permettre d'expliquer les difficultés dans lesquelles se trouvent les enseignants lorsqu'on les oblige à penser la littérature comme une discipline. Comment programmer ? Comment évaluer ? Comment penser des objectifs sur le court terme, des objectifs de séquences ? La didactique de la littérature à l'école primaire doit aussi se poser ces questions mais pour ce faire doit d'abord les reformuler et je le ferai ainsi, très simplement : « *y a-t-il des contenus littéraires à l'école primaire ?* ». Si, comme l'affirme Chervel, « les contenus explicites constituent l'axe central de la discipline enseignée » (Chervel, 37), on voit bien que c'est sur cette question-là que l'on achoppe.

Il semble que les concepteurs des programmes aient pour toutes sortes de raisons, assez légitimes d'ailleurs, tenté de contourner le problème. D'abord, il apparaît que la didactique de la littérature à l'école primaire, balbutiante alors et dont la réflexion ne portait pas sur ces aspects, ne pouvait guère apporter de réponses. Ensuite, on sent la volonté très forte d'éviter l'écueil bien connu du savoir pour le maître devenant savoir pour l'élève⁸. Enfin on compense le manque de contenus disciplinaires par d'autres composantes simples mais très efficaces : l'horaire (5h), la prescription comptable (lire 10 livres par an), la liste des œuvres. Il me paraît opportun de souligner que ces outils (programmes, horaires, listes...) ont produit les effets qu'ils pouvaient produire : les livres

⁸ Lorsque dans les documents d'accompagnement, on est obligé de faire référence à des savoirs littéraires, l'exposé se conclut en ces termes : « Rappelons une fois encore que toutes les indications techniques données ci-dessus sont l'intention des enseignants et non des élèves. [...] Elles ne sont pas des notions à enseigner. La lecture des textes littéraires de l'école primaire [...] ne débouche jamais sur la construction de catégories d'analyse qui, à cet âge, ne pourraient être que des approximations erronées ». (MEN, 2002b, 9)



sont entrés dans les classes et la littérature commence à être pensée comme partie prenante de l'enseignement au Cycle 3.

Ceci étant, si nous ne pouvons continuer à avancer, nous ne pouvons plus éluder la question des contenus. On peut sans doute affirmer, en reprenant une expression de Chervel, que la littérature n'est pas « disciplinable » (Chervel, 11), ou arguer, de manière plus pragmatique, que la discipline littérature n'est pas une discipline comme les autres, ce que concède, de manière implicite les documents d'accompagnements *Lire-Ecrire au Cycle 3*⁹. Mais il convient de ne pas perdre de vue le fait que notre discipline s'inscrit dans un dispositif dont j'ai tenté de montrer à la fois la cohérence et l'intrication des éléments qui le constituent. Si nous voulons voir exister la littérature, si nous voulons que les maîtres puissent se saisir des enjeux qui la fondent, si nous voulons que les enfants puissent véritablement rencontrer les textes et vivre de réelles expériences de lecture, nous avons tout à gagner à ne pas trop nous opposer à ce cadrage disciplinaire même si on peut sans doute, tout à fait légitimement et scientifiquement, le contester ou le regretter.

Si nous voulons voir la littérature entrer effectivement et peut-être de manière plus juste dans les classes primaires, nous devons travailler à proposer des *choses* aux enseignants dans deux directions :

1. Quels sont les fonctions et les enjeux du langage en classe de littérature ? Il est par exemple, tout à fait étonnant de voir que pour toutes les disciplines, le premier item, pour ce qui concerne la maîtrise de la langue et du langage, est celui de l'usage d'un lexique spécifique. Comme si il n'existait pas aussi en littérature, lors même que son usage est effectif dans les classes ! En réalité, il y a une confusion très dommageable et très facile à lever entre « langage littéraire – langage de la littérature et langage *en classe* de littérature ». Des travaux existent sur le débat littéraire, sur la question de la reformulation, de la paraphrase, des écrits de travail qui peuvent servir à baliser la notion de « maîtrise de la langue et du langage en littérature ».
2. La question des « compétences » et « savoirs » spécifiques à la littérature. Je pense que nous devons tout à la fois récuser ces termes mais en même temps en proposer un autre qui permette d'organiser les enseignements. Je proposerais celui « d'entrée ». Mais le terme importe moins que le concept. Il s'agit de savoir ce que l'on peut proposer aux enseignants pour penser la rencontre entre le sujet scolaire lecteur et les textes. Ces

⁹ Ils s'organisent de manière dichotomique : lire / écrire pour apprendre (autrement dit dans tous les champs disciplinaires) et lire « des œuvres littéraires » / écrire « en classe de littérature » (MEN, 2003).



entrées peuvent être conçues à partir de deux types de recherches : celles qui renvoient aux objets traditionnels de l'étude littéraire si tant est qu'on les interroge à hauteur d'école primaire. L'autre pôle est constitué par les recherches qui tentent de réfléchir aux obstacles et difficultés du côté de l'élève.

Ces recherches existent, nous ne sommes pas loin de pouvoir proposer des pistes sérieuses de travail aux enseignants. Mais je crois qu'il y a urgence ! Entre le dénigrement de certains pour lesquels la littérature de jeunesse est d'une telle indigence que les œuvres proposées sont qualifiées « d'oeuvres » (Bellosta, 9) et ceux qui considèrent que les exigences sont trop élevées¹⁰, ceux qui hurlent en avançant que le texte réticent fait des ravages¹¹, il est de notre responsabilité de faire de vraies propositions pour que la discipline littérature existe, pour que tout ce qu'il peut y avoir de fondamental et de nécessaire dans les textes, tout ce qui peut se vivre d'enthousiasmant dans certaines classes, tout ce que nous savons au plus intime de nous-mêmes de ce qui se joue dans le rapport à la littérature, soit offert à tous les enfants, tout simplement.

La didactique de littérature à l'école primaire doit se structurer et se diffuser pour offrir des réponses aux enseignants, aux formateurs mais aussi aux instances décisionnelles qui, s'ils ne trouvent pas dans nos travaux matière à l'institutionnaliser, sauront bien écouter les discours simplistes et séduisants des sirènes réactionnaires.

¹⁰ Roland Goigoux parle de « certaines outrances dans les exigences littéraires assignées à l'école élémentaire » lors d'une conférence commune avec M. Fayol à Clermont-Ferrand (IUFM d'Auvergne) le 14 février. Compte rendu consultable sur le site du Café Pédagogique.

¹¹ Dans le questionnaire proposé aux enseignants, j'ai demandé : « Pouvez-vous citer un texte résistant ou réticent ? ». L'énorme majorité ne répond pas, manifeste son incompréhension au moyen d'un point d'interrogation. J'estime à moins de 10% le nombre de ceux qui ont cité un texte effectivement réticent ou résistant et réfèrent aux travaux de C. Tauveron.



Bibliographie

- Bellosta, M.C. (2005). *Recommencer par le commencement : la lecture*. Les Cahiers du débat. Fondation pour l'innovation politique (UMP), Décembre 2005.
- Collectif (2005). *Penser/classer. Le Français aujourd'hui*. 151.
- Chervel, A. (1998). *La Culture scolaire – une approche historique*. Paris : Belin.
- Lahire, B. (2004)., *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Ed La Découverte.
- Louichon, B. & Sémidor P. (2006). Redécoupages disciplinaires et positionnements éditoriaux – L'exemple du français au Cycle 3 en France. Communication présentée au Colloque « Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à aujourd'hui », Montréal, 11-14 avril 2006. Publication prévue.
- Marcoin, F. (1992). *A l'école de la littérature*. Paris : Editions ouvrières.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1995), *Programmes de l'école primaire*, Paris :CNDP / Savoir Livre.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002a), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP/ XO Editions.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002b), *Littérature – Cycle des approfondissements*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2003). *Lire et écrire au Cycle 3*. Paris : SCEREN.
- Reuter, Y & Lahanier-Reuter, D. (2004) « L'analyse de la discipline scolaire : quelques problèmes pour la recherche en didactique ». Communication présentée au colloque de l'AIRDF : « le français : discipline singulière, plurielle ou transdisciplinaire ? ». www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/YReuter-Dom-Reuter.pdf
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.