

État des recherches en didactique de la littérature

Where does research in literary didactics stand?

Estado de las investigaciones en didáctica de la literatura

Stand der Forschung in der Didaktik der Literatur

Bertrand Daunay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1175>

DOI : 10.4000/rfp.1175

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2007

Pagination : 139-189

ISBN : 978-2-7342-1090-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bertrand Daunay, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1175> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>

NOTE DE SYNTHÈSE

État des recherches en didactique de la littérature

Bertrand Daunay

Depuis que la didactique du français s'est constituée comme champ de recherche, la question de l'enseignement de la littérature a toujours été centrale, même si l'approche didactique de la littérature apparaît davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Concernant l'enseignement de la littérature, la didactique du français est essentiellement un champ de discussions théoriques, qui portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets. Si, aux fondements de la didactique de la littérature, c'est la contestation de l'enseignement traditionnel qui domine, sur des postulats théoriques à forte teneur idéologique, de nombreuses recherches descriptives ont interrogé aussi bien la notion de littérature que les pratiques de lecture des élèves comme les pratiques effectives d'enseignement de la littérature. Au cœur des recherches didactiques se place la question de la sélection des savoirs et des pratiques (lecture et écriture notamment) susceptibles de devenir objets d'enseignement et d'apprentissage, à tous les niveaux du cursus scolaire.

Descripteurs (TEE) : culture, élaboration de moyens d'enseignement, élèves, lecture, littérature, matière d'enseignement, pratique pédagogique, transposition didactique.

INTRODUCTION

Quoi de commun entre le diagnostic d'une « crise de l'enseignement de la littérature » que faisait Pierre Kuentz en 1972 (p. 26) et cette déclaration en ouverture des actes d'un colloque récent (Fraisie & Houdart-Merot, 2004, p. 9) : « Dans la France d'aujourd'hui, chacun s'accorde à reconnaître que les études littéraires sont en crise » ? Sans doute pas grand-chose, sinon cette impression de *crise* qui fait irruption régulièrement dans le débat public ou savant sur les questions scolaires, s'agissant particulièrement de l'enseignement du français et/ou de la littérature (Reuter, 1985 ; Boutan & Savatovski, 2000) et qu'a réactivée récemment

en France l'introduction de nouveaux programmes des lycées (pour une analyse didactique de ces discours, cf. notamment Paveau, 2001 ; Plane, 2001 ; Daunay, 2003 ; Bertucci, 2004 ; Coget, 2005).

Entre les deux périodes, s'est opéré un changement de perspective : P. Kuentz voit en jeu, dans la « crise de l'enseignement » qu'il pose, *la littérature elle-même*, en ce qu'elle « oblige à reconnaître que ce terme ne désigne qu'une configuration historique de pratiques discursives, qui s'est constituée tardivement et qui est en train de se défaire » (1972, p. 26). La « crise » d'aujourd'hui (1) repose sur l'éviction de cette question de la *définition de la littérature*, qu'elle soit posée comme évidente ou impossible, au profit d'une *interrogation des modalités de sa transmission*.

Or, entre ces deux moments, la didactique du français langue maternelle s'est constituée comme champ de recherche sur l'enseignement du français, matière scolaire à laquelle est dévolue depuis plus d'un siècle l'enseignement de la littérature dans le secondaire (Jey, 1998). Il est intéressant de faire le point sur ses apports en la matière, pour tenter de comprendre comment une crise initiale, qui fut fondatrice de ce champ, n'empêche pas aujourd'hui une autre crise, qui le met précisément en cause.

C'est ce que vise cette synthèse des recherches en didactique de la littérature, à tous les niveaux d'enseignement, dans l'espace francophone. Cette limitation spatiale et linguistique s'explique à la fois par l'objet d'enseignement-apprentissage (le statut de la littérature française dans les pays francophones pose des questions spécifiques), les objets de recherche (le rôle des théories de la littérature a été particulièrement important dans les travaux didactiques francophones sur la littérature) et le champ de recherche (c'est au sein de la didactique du français langue maternelle que s'est posée de façon cruciale la place de l'enseignement de la littérature).

Parler de la didactique de la littérature est ici une commodité pour désigner les *approches didactiques de la littérature*, comme on parle de la didactique de la grammaire, de l'orthographe, de l'oral... Ce n'est pas prendre parti dans un débat récurrent au sein de la didactique du français langue maternelle, plus ou moins fortement accentué selon les périodes et aujourd'hui résurgent, sur la possible autonomisation d'une didactique de la littérature, débat dont rend compte le texte d'orientation de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM) (2) de 1998 : « Les spécificités du fait littéraire justifient-elles une autonomisation plus radicale de son champ, ou, bien plutôt un va-et-vient dialectique entre les démarches centrées sur l'appropriation du fait littéraire et celles qui privilégient le développement de la lecture et de l'écriture ? ».

Comme le fait apparaître cette remarque, la question a partie liée à la conception de la *matière d'enseignement*, la littérature pouvant être conçue comme autonome ou comme partie intégrante du « français ». À cet égard, Bernard Schneuwly (1998, p. 270 sq.) suggérait de « faire de la littérature un objet clairement repérable, clairement délimité », dans la mesure où elle « est un objet culturel qui a des discours de référence multiples, mais disciplinairement relativement bien définis, c'est-à-dire avec des disciplines académiques de référence ». Cette autonomisation renvoie en fait à deux types de positions complémentaires l'une de l'autre :

- distinguer l'enseignement-apprentissage du français de celui de la littérature peut avoir pour effet d'éviter, en français, les dysfonctionnements que l'on observe du fait de la place ambiguë de la littérature, en lui attribuant

plutôt, dans le cadre de l'enseignement du français, un rôle d'« adjuvant » (Reuter, 1992, p. 10) ;

- le point de vue change quand on voit là, inversement, la volonté d'« affranchir » la didactique de la littérature « du cadre et des modèles de la seule didactique du français langue maternelle », dans le but cette fois de « repenser à nouveaux frais ce qui fait la spécificité de son objet et de ses finalités » (Legros, 2005, p. 46).

Ces propositions ne veulent pas nécessairement faire éclater la matière « français », même si l'on évoque une différenciation plus nette des composantes de la matière : G. Langlade (2004b), par exemple, plaide pour une « autonomie relative » et ne vise pas une « revendication d'indépendance ». Un point de vue plus radical est adopté par d'autres, comme Jean-Paul Bernié (2004), qui défend l'idée d'un découpage disciplinaire qui soit isomorphe à des « communautés discursives » identifiables : de ce point de vue, la « littérature » et la « grammaire » seraient deux disciplines distinctes, à côté des savoirs et des savoir-faire liés aux pratiques langagières propres à chaque discipline.

Cette autonomisation de la matière scolaire est contestée par d'autres didacticiens : conçu, dans une perspective intégrative, comme une discipline où se construisent les problématiques d'enseignement-apprentissage des compétences langagières (cf. Halté, 1992), le « français » inclut la littérature, susceptible de traitements spécifiques en partie, mais en partie seulement (cf. Maingueneau, 2003).

Ces questions sont bien traitées au sein de la didactique du français, comme champ de recherche unifié ; néanmoins, il est frappant de voir se multiplier dans les années 1990 les articles, les ouvrages ou les chapitres d'ouvrages qui portent le même titre « Pour une didactique de la littérature » : A. Petitjean (1990) ; *La lettre de la DFLM*, n° 10 (1992) ; P. Yerlès & M. Lits (1992) ; *L'École des lettres*, n° 9 (1993, p. 109-150) ; A. Séoud (1997) ; la troisième partie de l'ouvrage de M.-J. Fourtanier & G. Langlade (2000)... Proclamation programmatique (et volontariste) (3) qui trouve son aboutissement dans la création des annuelles « Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature », depuis 2000, même si, dès 1997, pouvait être réalisée au Québec une synthèse sous forme de « bilan et perspectives » de la « didactique de la littérature » (Noël-Gaudreault, 1997).

Quoi qu'il en soit de l'évolution du ou des champ(s) didactique(s) en question, il n'est pas temps encore d'une synthèse des recherches qui se revendiquent d'une « didactique de la littérature » : il est possible en revanche d'embrasser les recherches effectuées dans les *approches didactiques de la littérature* depuis une trentaine d'année, si l'on s'accorde, comme la plupart des didacticiens, à dater des années 1970 la naissance de la didactique du français, et c'est en ce sens qu'il faut entendre ici l'expression « didactique de la littérature », employée par commodité d'usage.

La didactique de la littérature apparaît davantage comme un espace de questions que comme un lieu de construction d'une théorie cohérente de la littérature, de son enseignement et de son apprentissage. Loin d'être un champ de recherche qui aurait su imposer ses vues dans la constitution des programmes d'enseignement, comme le reproche lui en est parfois fait, la didactique du français, dans le domaine de la littérature comme en d'autres, est plutôt un champ de conflits théoriques. Ces conflits théoriques portent aussi bien sur le statut des objets enseignables et sur les conditions de leur enseignabilité que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets.

C'est le *champ de recherche didactique* qui sera exploré ici, à l'exclusion des articles ou des ouvrages didactiques – nombreux – qui se présentent comme des applications soit des instructions officielles, soit des recherches actuelles. Non qu'ils manquent d'intérêt mais, outre qu'ils ne sont pas destinés à produire des connaissances dans le champ de la recherche didactique – dont ils permettent cependant la diffusion, il faut ici le souligner – ils posent une question qui dépasse l'approche ici proposée et qui ne concerne pas que la question de la littérature ni d'ailleurs celle de la didactique : la possibilité d'appliquer, dans le champ professionnel, des savoirs ou des spéculations issues d'un champ de recherche. Question fondamentale en didactique, assurément, mais qui excède les limites de cette note de synthèse.

LES FONDEMENTS D'UNE DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE

Fondements est à entendre au sens que donnent à ce mot les auteurs de l'ouvrage *Didactique du français : fondements d'une discipline* (Chiss, David & Reuter, 2005), se référant aux « fondements épistémologiques » et au « développement historique » de la discipline (4). Il convient de revenir à l'origine du champ pour rappeler les questions qui ont justifié sa constitution et interroger leur permanence comme leur évolution.

À l'origine de la didactique : une contestation de l'enseignement traditionnel

On peut dire que la didactique du français s'est en partie constituée sur une critique assez virulente de ce qui était identifié comme une « configuration ancienne » de l'enseignement du français (Halté, 1992) définie notamment par la conception de la littérature qui s'y donnait à voir.

La critique portée par la didactique naissante à l'enseignement de la littérature peut être ramassée dans cette formule du texte d'orientation de la DFLM, rédigée ultérieurement : l'enseignement-apprentissage de la littérature « a longtemps été contesté parce qu'il était le lieu de pratiques impressionnistes ignorantes de leurs présupposés épistémologiques et idéologiques » (DFLM, 1998). L'éditorial de la première livraison de la revue *Pratiques*, en 1974, constitue un témoignage de cette *contestation*, dans une critique (clairement affiliée à une perspective marxiste) de l'inscription de l'enseignement de la littérature dans « l'idéologie dominante », en raison de son « ascientificité ».

De cette période ressortent trois traits caractéristiques, qui ne manquent pas d'avoir encore des effets sur le champ didactique actuel :

- un fort rejet de la tradition scolaire concernant l'enseignement de la littérature, que l'on peut combiner à une exigence d'innovation didactico-pédagogique ;
- une affiliation idéologique – parfois clairement revendiquée, plus souvent implicite, rarement absente, particulièrement en France – à des courants de pensée « progressistes », qualificatif pratique pour unifier différents courants, en dépit des vifs débats de l'époque entre les théories politiques qui les alimentaient ;
- une revendication de scientificité, tant dans l'approche de la littérature que de l'enseignement et de l'apprentissage.

Cette approche critique, idéologique mais de forte exigence théorique, s'autorise particulièrement de deux champs de recherche, bien qu'ils soient, à certains

égards, incompatibles entre eux : les uns concernent les études sociologiques et philosophiques qui interrogent soit le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales, dans le domaine de la culture littéraire particulièrement (Bourdieu & Passeron, 1964 & 1970 ; Baudelot & Establet, 1971) soit, plus spécifiquement, le rôle de l'école dans le fonctionnement idéologique de la littérature (Balibar, 1974) soit encore la place de l'école dans le *champ* ou l'*institution* littéraires (Bourdieu, 1979 ; Dubois, 1978). L'autre source de réflexion didactique, plus directe sans doute, sont les théories littéraires et particulièrement celles qui fondaient leur programme sur la recherche d'une possible *littéarité* (5) : l'effervescence théorique des années 1950-1960, dans le domaine de la littérature comme de son approche théorique, a eu une réelle influence sur la première génération des didacticiens, qui y trouvèrent à la fois une légitimité à critiquer ce qu'ils percevaient comme un ordre ancien, mais surtout les outils théoriques qui permettaient de repenser, à nouveaux frais, l'enseignement de la littérature. Il ne faut pas s'étonner d'ailleurs que cette proximité ait pu donner lieu à quelque applicationnisme : on y reviendra.

Il est significatif que se multiplient, dans les années 1970, les lieux de rencontre entre spécialistes de l'enseignement de la littérature, au moins dans le secondaire, et les théoriciens universitaires du texte littéraire, eux-mêmes enseignants dans le supérieur : en témoignent par exemple les colloques de Cerisy-la-Salle (Dobrovski & Todorov, 1971) et de Strasbourg (Mansuy, 1977) ou les numéros de revue d'études littéraires qui traitent de la problématique de l'enseignement de la littérature (particulièrement *Littérature*, 1972, n° 7 ; *Littérature*, 1975, n° 19 (6) ; *Poétique*, 1977, n° 30 ; *Revue des sciences humaines*, 1979, n° 174). À tel point que la didactique de la littérature n'est pas au départ identifiée comme autonome des études littéraires universitaires et c'est au contraire dans l'alliance entre chercheurs d'horizons divers qu'émerge peu à peu une réflexion spécifique qui contribuera à fonder le champ didactique.

La « configuration ancienne » de l'enseignement de la littérature est parfois définie par référence à Pierre Clarac (7), dont l'ouvrage sur l'enseignement du français (1964) passe pour condenser l'enseignement traditionnel (cf. Ropé, 1990, p. 119). Sont mises en cause aussi bien sa conception de l'enseignement du français, caractérisée par une approche normative de la langue liée à la littérature (Halté, 1992, p. 22-26), que sa vision de la littérature, fondée sur un humanisme qui fait des auteurs à étudier les représentants de l'humanité éternelle, ainsi sacralisés comme vecteurs de la perfection linguistique et morale (par exemple : Delesalle, 1970 ; Fayolle, 1975 ; Sarrazin, 1987 ; Rosier, 2002). Mais la critique de l'enseignement traditionnel se réalise plus généralement dans l'analyse des pratiques observées de cet enseignement, avec un accent particulier mis sur deux aspects : les manuels en usage et les exercices dominants.

C'est sur le manuel scolaire, « entré dans l'«ère du soupçon» » (Raillard, 1972, p. 73) que se cristallise rapidement la critique de l'enseignement de la littérature, dans une alliance entre les spécialistes du texte (littéraire) et les spécialistes de l'enseignement, au début des années 1970, avec une prédilection pour le « Lagarde et Michard » (8), qui pouvait passer pour le représentant typique de la « configuration traditionnelle » (Barthes, 1971b ; Corneille, 1971 ; Houdebine, 1971 ; Thibeau, 1971 ; Kuentz, 1972 ; Rastier, 1972 ; Halté & Petitjean, 1974 ; Nataf, 1975 ; Vernier, 1977 ; cf. encore Kibédi Varga, 1981 ; Charolles, 1987) (9). Les critiques généralement portées aux manuels rencontrent très clairement la remise en cause des conceptions alors dominantes de la littérature que l'on trouve dans nombre d'études théoriques sur la littérature et dénoncent à l'envi l'*idéologie* à l'œuvre dans la construction d'une vision de la littérature (10). Taxer le discours

scolaire du manuel d'idéologie, en dehors des présupposés politiques qui fondent une telle allégation, s'explique par l'affirmation que ce discours ne s'autorise d'aucune théorie, ou plus exactement dévoile une théorie par défaut et naturalise ce qui n'est jamais présenté comme un construit (théorique) mais comme un donné. On peut isoler, dans l'ensemble des critiques faites, une idée centrale, que Pierre Kuentz (1972) a formulée le plus clairement : la « belle page », le « texte », le « morceau choisi » construit la fiction d'un discours littéraire homogène, une fois gommées les différences linguistiques, typographiques, contextuelles, etc., comme s'ils étaient des fragments de la littérature. À partir de ce constat, les autres critiques prennent sens et s'articulent aisément entre elles : canonisation des textes littéraires que permet la pratique de l'anthologie ; constitution d'un patrimoine (national pour la France) obéissant à des critères qui ne sont pas que littéraires ; exclusion des textes qui ne cadrent pas, pour des raisons esthétiques ou morales, voire politiques, avec la conception non explicitée du beau texte ; permanence du discours sur l'homme que véhicule une approche humaniste et anhistorique de la littérature, confortée par une projection de la personne sur le personnage ; conception de l'œuvre comme expression d'un auteur – explication de l'importance du discours biographique et psychologique dans les manuels, qui se présentent comme « suite de monographies ».

La mise en cause des manuels entraîne celle des exercices canoniques de l'enseignement secondaire. La solidarité des manuels et des exercices est d'ailleurs soulignée, ces derniers étant vus (Kuentz, 1972) comme le « discours tertiaire » des manuels, à côté de l'extrait et du paratexte. De fait, dans ces analyses critiques (pour une revue, cf. Albertini, 1987), les exercices disent, autant que les recueils mêmes de « morceaux choisis », une certaine *idéologie* de la littérature. La dictée, la récitation, l'imitation par la rédaction concourent au même principe d'inculcation idéologique des lieux communs moraux et culturels que véhiculerait la conception scolaire de la littérature. Mais c'est l'explication de texte qui concentre les critiques : « Le problème de l'explication de textes est au cœur des discussions sur l'enseignement du français, de la sixième à l'agrégation », affirme Simone Delesalle (1970, p. 87) en ouverture de son article fondateur de la tradition de contestation de l'exercice (11). L'explication de texte donne statut à l'auteur comme seule source identifiable du texte à analyser ; elle suscite de ce fait un discours psychologique sur les intentions de l'auteur et sur le contenu idéal du texte ; en un mot, elle est pure paraphrase au sens où le texte est ramenée à un « message », sans que le langage soit vu autrement que comme « l'instrument constamment neutralisable de la transmission d'une information » (Kuentz, 1972, p. 20) (12).

Les critiques adressées aux manuels et à l'explication de texte ont été ici rassemblées en deux « listes » dont la forme expéditive caricature quelque peu le propos : si cette présentation ne trahit pas la teneur de la critique faite à la conception de la littérature telle que l'école l'enseigne, elle ne rend pas justice aux démonstrations serrées que présentent souvent les analyses critiques, ce qui leur conserve toute leur pertinence *théorique* aujourd'hui, même si certaines formules ou idées, fortement marquées par le contexte idéologique de l'époque, peuvent sembler datées.

Mais il faut ici signaler un trait intéressant dans l'approche critique des manuels et des exercices qui, pour débusquer l'impensé de la conception traditionnelle de la littérature, en néglige un autre, en ne faisant pas la part de ce qui pourrait relever d'une conséquence de la *forme scolaire* (Vincent, 1994) ou de la *discipline scolaire* (Chervel, 1988) : c'est ainsi que le règne de l'*extrait* dans les manuels est conçu comme un symptôme, non comme un dispositif scolaire

spécifique – et quand on en note la possible détermination *pédagogique*, c'est précisément pour la nier. Ainsi, rapportant les propos de Lagarde et de Michard dans l'introduction au manuel concernant le XIX^e siècle (« Nous avons réuni dans un livre unique des extraits spécialement présentés en vue de l'explication en classe »), J.-F. Halté et A. Petitjean (1974, p. 48) concluent : « Sous couvert de pédagogie, c'est toute une idéologie, cette fois implicite, de la littérature, qui se donne à lire. » (cf. p. 63). Il en est de même des exercices : si P. Kuentz (1972, p. 20) observe que « notre pratique pédagogique » privilégie, outre l'explication de texte, la récitation et la dictée, ce n'est pas pour simplement pointer le lien entre le format scolaire de l'extrait et celui de ces exercices, c'est pour y voir le signe d'une inculcation idéologique, « sous couleur d'apprentissage de l'orthographe et d'entraînement de la mémoire ».

Les modalités de la critique faite aux manuels et plus généralement aux discours scolaires sur la littérature signalent un positionnement qui, d'un point de vue didactique, n'est pas sans importance. En effet, si la critique porte sur la *mise en texte du savoir*, comme le dira plus tard Y. Chevallard (1985), ce n'est pas, comme pour cet auteur, les mécanismes d'une transposition didactique qui sont analysés, mais le *savoir* lui-même, dont les instruments scolaires seraient comme le reflet. Deux positions sont alors possibles : soit l'on considère que c'est à partir du « discours de l'école » que « se constitue, en fait, pour la plupart des usagers, la notion de littérature » (Kuentz, 1972), soit ce discours scolaire est révélateur d'une conception partagée et séculaire de la littérature, qui fonctionne aussi bien à tous les degrés où celle-ci se pense, y compris à l'université (par exemple, Halté & Petitjean, 1974). Mais, dans les deux cas, la question de l'origine scolaire des savoirs, leur relative autonomie et leur inscription dans une tradition scolaire spécifique (cf. Chervel, 1988) n'est pas interrogée, au profit d'une réflexion sur l'objet *littérature* comme révélateur d'un dispositif social qui dépasse la seule pratique scolaire.

Français ou lettres ?

Dans cette approche critique de la littérature du début des années 1970, il faut noter un certain cloisonnement des niveaux scolaires : la critique des manuels et des exercices concerne essentiellement le secondaire et la problématique de l'enseignement de la littérature ne concerne que rarement le primaire, malgré A. Mareuil (1971) et H. Romian (1972). Il est significatif par exemple que l'on puisse, à Cerisy-la-Salle en 1971, parler de l'enseignement de la littérature sans vraiment distinguer le supérieur des dernières classes du secondaire, mais sans pratiquement se soucier de ce qui peut se faire au primaire ou dans le premier niveau du secondaire, comme si la conception de la littérature dans les discours sur son enseignement était marquée du sceau de la très ancienne partition entre primaire et secondaire-supérieur.

Pourtant cette période n'est pas marquée seulement par la réflexion critique sur la littérature et son enseignement, mais par un choix proprement didactique, né d'une réflexion sur la conception de la *discipline* « français ». Partant d'un postulat que le français est une discipline transversale à tous les cycles d'études, voire transversale à toutes les disciplines, la distinction traditionnellement opérée entre le primaire et le secondaire, qui recoupe la distinction *français et lettres*, est fondamentalement mise en cause (cf. le « Manifeste de Charbonnières » de 1969 publié dans *Le français aujourd'hui*, 1970, n° 9) : incluant dans son champ tous les niveaux scolaires, la didactique du français s'est constituée par la volonté de penser une nouvelle discipline d'enseignement,

où la question littéraire se trouve incluse dans des préoccupations portées plus généralement sur la langue et les discours (13).

La critique de l'enseignement traditionnel de la littérature au secondaire, ou plus spécifiquement dans les grandes classes du secondaire, pensée dans ce cadre, a toute sa cohérence, même si elle n'est pas clairement explicitée au départ : poser que le discours traditionnel sur la littérature est une construction idéologique qui justifie deux pratiques des textes selon le niveau scolaire – coupure socialement discriminante, puisque l'une est réservée à l'ensemble de la population scolaire, l'autre à un moins grand nombre – implique qu'une nouvelle approche des textes soit pensée non seulement dans la continuité des premières aux dernières classes, mais encore sans détermination *a priori* d'une catégorie de textes dits *littéraires* susceptibles d'une approche spécifique. Et quand bien même on évacue la question idéologique, concevoir l'enseignement de la littérature comme l'*une des composantes* de la discipline « français » à tous les niveaux scolaires a eu un effet important dans la redéfinition même de l'objet enseignable : puisque l'on se donnait comme projet de penser cet objet dans la continuité des apprentissages, la coupure qu'il subissait dans son approche traditionnelle posait question et engageait une réflexion didactique, tant dans la définition du *corpus* que dans la détermination du rapport aux textes, dont les variations tiendraient plus au développement de l'élève qu'aux caractéristiques propres de ces derniers.

Cette conception de la configuration de la discipline « français » participait ainsi, autant que la contestation de l'approche traditionnelle de l'enseignement de la littérature, à la « déconstruction du littéraire » (Halté, 1987). Certes, toutes les recherches en didactique ne sont pas allées dans ce sens : d'une part, les études didactiques sur la littérature portent souvent sur un niveau scolaire donné (soit le primaire, soit le début du secondaire, soit les dernières années d'étude secondaire, soit l'enseignement supérieur), cette répartition des tâches ne permettant pas toujours, au-delà des déclarations de principe, de penser la cohérence d'enseignement de la discipline scolaire. D'autre part, certaines recherches se fondent explicitement sur cette partition curriculaire : par exemple, en France, Bernard Veck et ses équipes de l'INRP ont cherché à décrire, voire à définir, une « discipline propre au lycée (c'est nettement le cas dans Veck, 1988 & 1994), dont les contours se dessinaient précisément par opposition à d'autres approches possibles du texte littéraire dans les niveaux précédents ; inversement, l'accent est parfois mis sur la spécificité du primaire, soit pour suggérer la possibilité d'une propédeutique de la lecture placée sous le mot d'ordre du « plaisir de lire » (par exemple, Poslaniec, 1990 ; Gervais, 1997 ; Lebrun, 1997), soit pour concevoir un apprentissage initial du rapport esthétique aux textes littéraires qui évite toute inféodation du primaire au secondaire (Tauveron, 1999a). Par ailleurs, la prégnance des niveaux scolaires explique en partie que, dans les réflexions sur l'enseignement de la littérature en dehors de la didactique, il soit possible, aujourd'hui encore, de parler de l'enseignement littéraire (par exemple Jarrety, 2000 ; Aron & Viala, 2005) en se souciant, comme si cela était naturel, du seul niveau secondaire, voire de ses dernières classes, parfois même de la seule filière générale, à l'exclusion des autres filières, professionnelles par exemple, ou des autres niveaux scolaires.

Mais le projet de constitution d'une didactique du français a toujours été majoritairement pensée dans la continuité du *curriculum* de la discipline « français », malgré les spécialisations possibles des acteurs. On peut discerner deux approches qui ont tendanciellement dominé tour à tour, posées soit dans leur complémentarité – fût-elle faite de tensions – soit comme alternatives : l'une a consisté à se servir des notions de *textes* et de *discours* comme outils d'unifi-

cation du contenu de la discipline « français » à tous les niveaux, faisant perdre en partie sa spécificité à la littérature du secondaire et minorant de fait la place du littéraire dans l'approche théorique de l'enseignement du français ; l'autre a consisté au contraire à penser la littérature comme *discours spécifique*, engageant plus que d'autres la question des valeurs, morales ou esthétiques, et à concevoir la littérature comme un champ spécifique dès le primaire.

Les notions de textes et de discours ont, dans un premier temps, grandement contribué à donner au programme théorique de la didactique une cohérence réelle. Le passage « de l'œuvre au texte » – comme le dit J.-F. Halté (1992, p. 29), en référence implicite à R. Barthes (1971a) –, parallèle à celui de la « langue au discours » (Halté, 1992, p. 31), participe d'une mise à distance du paradigme humaniste au profit d'une approche inspirée des sciences humaines pour penser les méthodes d'accès aux contenus de la discipline « français » (cf. Veck, 1994 ; Dieu, Druart & Renard, 1995). Cela entre en cohérence avec l'extension du *corpus* des textes soumis à l'analyse didactique, au-delà des frontières de la littérature canonique : l'introduction dans les recherches (sous l'influence parfois de la recherche littéraire) de la paralittérature, de la bande dessinée ou de la littérature de jeunesse, comme l'introduction (sous l'influence de la recherche en linguistique textuelle) des textes spécifiquement posés comme non littéraires (articles de presse, textes scientifiques, publicité...), ont fini par donner, au moins dans la description des pratiques possibles, une place moindre aux textes littéraires canoniques et à les faire intégrer une catégorie large de « documents » (Simard, 1997).

Il faut s'arrêter à cette notion de « document », objet de toutes les critiques dans les discours récents sur la crise de l'enseignement du français (cf. par exemple : Jarrety, 2000 ; Joste, 2001 ; Petit, 2001). Mais il faut d'abord lever un malentendu : concevoir le texte comme « document » parmi d'autres n'est qu'une décision *théorique* à visée descriptive, directement issue, du reste, de certaines approches théoriques de la littérature (voir par exemple Todorov, 1968, 1978 & 1987 ; Eagleton, 1994 ; Fish, 1980 & 1989/1995) ou des approches sémiotiques qui ne prétendaient pas s'en tenir au discours littéraire dont la spécificité était interrogée (cf. Greimas & Courtès, 1979). Une telle décision *théorique* de considérer le texte comme « document » ne peut être entendue comme *prescription* d'un nouveau concept enseignable... Il n'est pas question ici de dédouaner la didactique des causes de cette confusion, notamment pour des raisons institutionnelles qui font se mêler étroitement des acteurs d'espaces de pratiques différentes – recherche, recommandation, prescription (cf. Reuter, 2005) –, sans toujours une clarification des positionnements de chacun, dont témoigne l'usage même du mot *didactique* dans des contextes et avec des acceptions différentes, parfois exclusives pourtant (cf. Reuter, 2005, p. 216). Mais la confusion de fait, et, semble-t-il, entérinée assez facilement par les contempteurs de la didactique, pour faciliter leur rejet global de toute une tradition de recherche critique sur l'enseignement, ne doit pas justifier une confusion de droit. Comme il n'est ici question que des recherches en didactique, précisons donc de quelle logique théorique procède le choix de concevoir le texte littéraire comme *document*.

Une raison en est donnée par Françoise Ropé (1990, p. 118) dans l'explication qu'elle donne de ses choix de découpage thématique de la didactique, où la littérature n'est pas isolée mais relève d'un ensemble intitulé l'« approche des textes » : il s'agit d'échapper « aux items "littérature" ou "paralittérature" et à leur connotation académique ou idéologique ». C'est une conception similaire qui a amené la banque de données Didactique et acquisition du français langue maternelle (DAF) (14) à construire un ensemble intitulé « texte ou document » : « En raison des frontières floues qui séparent les notions de texte et de document,

séparation qui implique, en amont, une distinction entre ce qui relève ou non du littéraire, nous avons préféré regrouper ces deux notions » (Gagné *et al.*, 1989, p. 23). Le double refus, dont on a vu qu'il était l'un des fondements de la didactique, de concevoir le texte littéraire comme un donné et de penser la discipline « français » selon une ségrégation des niveaux scolaires engendre assez naturellement la notion de « document » pour à la fois concevoir l'enseignement et l'apprentissage des textes littéraires proprement dits et leur inclusion dans les pratiques culturelles ou plus généralement langagières d'une société.

Reste que cette approche a pu être un facteur de minoration du littéraire dans les recherches didactiques, du moins dans sa version humaniste centrée sur les œuvres. Il en est un autre qui caractérise cette approche : le développement, dans les années 1980 des travaux sur les typologies textuelles ou discursives (pour une analyse critique, cf. Filliolet, 1987 ; Chiss & Filliolet, 1995 ; Schneuwly, Bronckart *et al.*, 1995) a pu faire passer au second plan d'autres dimensions des textes effectivement lus et produits, notamment axiologiques ou esthétiques, et a surtout pu amener à concevoir le texte à lire ou à produire comme le représentant d'une catégorie abstraite : travailler le *récit*, par exemple – dont R. Barthes (1966/2002, p. 828), dit qu'il « se moque de la bonne et de la mauvaise littérature –, c'est penser une organisation structurelle textuelle qui ramène les œuvres lues à une catégorie perçue comme identifiable et c'est cette catégorie qui devient objet de savoir ; ou encore travailler l'*argumentation*, c'est penser la dimension discursive d'une œuvre dans une perspective qui instaure un savoir englobant, identifié comme premier (cf. Boissinot, 2000 ; Sitri, 2003). Pour autant, cette minoration du littéraire ne vaut pas mise à distance du *texte littéraire* qui reste l'objet de recherches nombreuses (cf. Pastiaux-Thiriaux, 1997), ne serait-ce que dans une logique d'application de théories du texte ou du discours.

La configuration théorique de la didactique qui veut penser la discipline « français » dans son ensemble a engendré enfin une réévaluation de l'approche de la langue à tous les niveaux scolaires, quand une conception traditionnelle de la discipline voit précisément dans l'opposition entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature une partition curriculaire stable et pertinente (cf. Daunay, 2003). La relation entre langue et littérature n'est pas qu'une question d'enseignement (elle interroge la notion même de littérarité : cf. Philippe, 2002), mais elle trouve là une réelle importance (cf. les mises au point de Chiss & David, 1999 ; Chiss, 2004b). Pensée comme naturelle quand l'apprentissage de la littérature et de la langue concouraient aux mêmes finalités éducatives – civiques, morales, voire nationales, ou quand les approches des textes littéraires et des faits de langue étaient intimement liées par une conception du texte comme manifestation d'une langue parfaite (qui justifiait à la fois l'usage des textes littéraires dans l'apprentissage initial de la langue et l'étude de la langue dans l'explication de texte), cette relation devient différente quand ces deux pré-supposés sont mis à mal. Quand la littérature ne s'impose plus comme référent naturel de la classe de langue et que cette dernière, dans un mouvement concomitant, est réévaluée comme centrale dans l'approche des textes et des discours, littéraires entre autres, ce que favorisent d'ailleurs les recherches structurales, auxquelles la linguistique donnait une assise « scientifique », il est assez naturel qu'un des effets dans les recherches soit une minoration du littéraire en tant que tel. Il faut par ailleurs lier à l'extension du *corpus* des textes à lire et à écrire l'ouverture à d'autres pratiques de la langue, qui explique le développement des recherches sur l'oral (pour une synthèse, cf. Nonnon, 1999) et qui a contribué elle aussi à une minoration du littéraire dans les approches didactiques – cf. sur ce point, les réflexions de C. Simard (1997), d'A. Séoud (1997) et de J.-L. Chiss & J. David (1999) (15).

On a pu parfois critiquer ces réflexions en les considérant comme les signes d'une conception communicationnelle, instrumentale ou fonctionnelle de la langue, que ce soit dans les pratiques de classe ou dans les approches didactiques (cf. Lebrun, 1997 ; Brillant-Annequin & Massol, 2005 ; Marcoin, 1992). Mais une telle conception n'a jamais été dominante en didactique du français, au moins pour ce qui est de la langue maternelle (16) et si l'on a pu parfois, comme y invitait d'ailleurs une certaine vulgate des études littéraires, distinguer textes fonctionnels et littéraires, langue de communication et langue littéraire – de M. Benamou (1971) à P. Sève (1996), par exemple –, une telle partition a souvent été contestée dans les approches didactiques – de R. Fayolle (1975) à J.-L. Chiss & J. David (1999), par exemple – et l'introduction (tardive) de la notion de *littéracie* dans les recherches francophones est un symptôme de cette approche, en ce que le concept permet de penser la continuité des apprentissages de la langue et de la culture (Chiss, 2004b ; cf. Barré-De Miniac *et al.*, 2004).

Toujours est-il que l'ensemble de ces aspects a contribué à minorer la place du littéraire dans l'approche didactique de l'enseignement du français et a pu susciter ce que l'on peut appeler une « réaction des littéraires » au sein de la didactique (Lebrun, 1997). C'est là une deuxième approche, conçue comme complémentaire ou alternative, à l'approche de l'unité de la discipline « français » par les textes et les discours : envisagée comme discours spécifique, la littérature devient alors un objet à penser dans sa spécificité à tous les niveaux d'étude, dès le primaire – où le texte littéraire a toujours eu une place de choix (cf. Romian, 1972 ; Reuter, 1996b) mais, a-t-on pu dire, « dans l'ignorance de son propre statut » (Marcoin, 1992 ; cf. Fraisse, 1985). D'où la constitution d'une « didactique de la littérature » comme champ de recherche spécifique, destinée à compenser la minoration du littéraire dans une approche globale de l'enseignement du français, même si toutes les recherches sur la littérature ne s'en réclament pas, pour continuer à supposer possible de telles approches dans une « didactique du français ». Les travaux qui pensent l'enseignement de la littérature en même temps dans sa spécificité et dans la continuité des niveaux scolaires s'articulent aux questions de la lecture et de l'écriture littéraires (cf. *infra*, les points qui leur sont consacrés) et interrogent essentiellement la possibilité du développement chez l'élève d'un rapport esthétique au texte qui passe, outre les dimensions cognitives qu'institue un rapport distancié au texte, par la réévaluation de la part subjective dans l'approche des textes (où ne sont pas minorées les questions du goût, du plaisir, de l'émotion, des valeurs...), mais aussi celle de la part culturelle, où la dimension patrimoniale, sans être réifiée, est interrogée.

Certains travaux récents de cette tendance (Jaubert, Rebière & Bernié, 2003 ; Jaubert & Rebière, 2002b & 2004) ont pour finalité de décrire une « communauté discursive » spécifique, celle de la classe de littérature, en référence aux manières de penser, de parler, d'agir d'une communauté lettrée – d'écrivains ou de critiques : cette conception, évidemment, instaure une possible coupure entre les approches de la langue et de la littérature, dès le primaire et entre bien en concordance avec les données institutionnelles actuelles en France, où la littérature apparaît, à l'école primaire, comme un « champ disciplinaire » (pour une réflexion sur les implications de cette constitution de la littérature comme « discipline », cf. Bishop & Ulma, 2006 ; Louichon, 2006). Une telle réévaluation du littéraire au primaire a du reste fait l'objet récemment de nombreuses recherches spécifiques à ce niveau scolaire, qui ne se pensent pas dans un cloisonnement des niveaux mais permettent d'interroger la manière dont actuellement les instructions officielles distribuent les configurations disciplinaires du rapport au livre et des conceptions du lecteur (Privat & Vinson, 1999). Elles envisagent à la fois la

logique d'une continuité des apprentissages au long du *cursus* scolaire et la spécificité du primaire dans la construction de l'approche des textes littéraires, qui ne sont plus pensés comme auxiliaires de l'apprentissage de la langue, de la lecture ou de l'écriture, mais comme un objet spécifique à construire didactiquement.

Il faut encore souligner le rôle de la scolarisation de la littérature de jeunesse (Beaude, Petitjean & Privat, 1996) dans la réflexion sur la continuité des apprentissages du littéraire à tous les niveaux scolaires. Cette scolarisation, que certaines recherches didactiques ont favorisée depuis longtemps (cf. *Études de linguistique appliquée*, 1983, n° 52 ; *Pratiques*, 1985, n° 47 ; *Recherches*, 1987, n° 7 ; Poslaniec, 1992) en même temps que l'important développement de ce secteur éditorial, doit beaucoup aussi aux approches militantes des promoteurs de la lecture qui ont permis de penser les liens entre les lieux divers de lecture dans l'école, à l'intérieur ou hors de la classe (cf. Poslaniec, 1992 ; Butlen, 1996 ; Lorant-Jolly, 1999), mais aussi entre l'école et l'extérieur (cf. Poslaniec, 1990) en proposant des animations autour de la lecture des ouvrages pour la jeunesse. Si les recherches didactiques sur la littérature de jeunesse n'occupaient encore récemment qu'une place congrue, semblable d'ailleurs au faible espace que cette dernière occupait dans les recherches universitaires (Foucault, 2003 ; Marcoin, 2005), malgré les travaux anciens de Marc Soriano (1975 & 1977) ou de Daniel Blampain (1979) par exemple, elles se développent nettement aujourd'hui – cf. *Le français aujourd'hui*, 2005, n° 149 ; voir aussi l'état des lieux des recherches que fait S. Ahr (2005, p. 298 *sqq.*) –, parallèlement d'ailleurs à l'éclosion des cours ciblés « littérature de jeunesse » dans les universités françaises, à laquelle doit beaucoup, sans doute, l'institution d'une épreuve de littérature de jeunesse au concours de recrutement des professeurs des écoles.

Une « sottise question » nécessaire : qu'est-ce que la littérature ?

L'introduction de la littérature de jeunesse (17) dans les classes et son analyse dans les recherches didactiques interrogent bien sûr son appartenance à « la » littérature (cf. Poslaniec, 1992 & 2002) et toutes les recherches fondatrices sur la littérature de jeunesse ne manquent pas de poser la question, le complément de détermination posant finalement qu'il pourrait s'agir au mieux d'une pré-littérature, au pire d'une sous-littérature – question qui se pose aussi bien pour la *paralittérature* (cf. *Pratiques*, 1986, n° 50 & 1987, n° 54), même si, pour la littérature de jeunesse comme pour les autres formes de littérature, les hiérarchisations culturelles fonctionnent aussi bien (Darras, 1993). Ressurgit par ailleurs la question du *corpus* scolaire quand, dans un même ouvrage (Noël-Godreault, 1997), on peut désigner par littérature de jeunesse, conformément aux extensions ou restrictions possibles du mot *littérature*, aussi bien toute la « production écrite pour la jeunesse », y compris les textes d'information (Gervais, 1997), qu'une catégorie restreinte de textes, à l'exclusion de ces derniers (Thérien, 1997).

Mais on retrouve surtout, avec la littérature de jeunesse, une problématique qui occupe l'attention des didacticiens depuis le début : le difficile passage d'un *corpus* à un *concept*. Roland Barthes signalait, dans sa réflexion sur les manuels de littérature (le « Lagarde & Michard », en l'occurrence), la manière dont ils pratiquaient la « censure [...] du concept même de littérature, qui n'est jamais défini en tant que concept, la littérature dans ces histoires étant au fond un objet qui va de soi et qu'on ne met jamais en question pour en définir, sinon l'être, tout au moins les fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques » (Barthes, 1971b/2002, p. 947 *sq.*).

Or le problème demeure entier si l'on ne prend pas la peine de proposer une définition de la littérature qui ne soit pas faite à l'aune des pratiques savantes, réservée aux niveaux scolaires supérieurs, et de définir les « fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques » dans le cadre d'un continuum qui pense le développement de l'élève plus qu'un *corpus* reconstitué de fait (cf. Martin, 1996). La difficulté est donc grande pour les didacticiens qui veulent penser la littérature comme concept dans le cadre d'un *cursus* scolaire, hors de toute exclusion *a priori*.

Mais ils ne sont pas les premiers à avoir dû éprouver cette difficulté. On sait le statut ontologique un peu particulier de ce concept de *littérature*, qui déjoue toute définition de la part de ses spécialistes. Gérard Genette le rappelle dans son introduction à *Fiction et diction* (1991, p. 11) : « Si je craignais moins le ridicule, j'aurais pu gratifier cette étude d'un titre qui a déjà lourdement servi : "Qu'est-ce que la littérature ?" – question à laquelle, on le sait, le texte illustre qu'elle intitule ne répond pas vraiment, ce qui est somme toute fort sage : à sottise question, point de réponse ; du coup, la vraie sagesse serait peut-être de ne pas se la poser. »

Jacques Rancière ouvre son livre *La parole muette* par cette citation de Genette, en notant cette « sagesse au conditionnel », qu'il interroge ainsi (1998, p. 5) : « La question est-elle sottise parce que tout le monde sait, en gros, ce qu'est la littérature ? Ou bien, à l'inverse, parce que la notion est trop vague pour jamais faire l'objet d'un savoir déterminé ? Le conditionnel nous convie-t-il à nous délivrer des fausses questions d'hier ? Ironise-t-il au contraire sur la naïveté qui nous en croirait une bonne fois délivrés ? » Mais, ajoute Rancière, « la sagesse d'aujourd'hui allie volontiers à la pratique démystificatrice du savant le tour d'esprit pascalien qui dénonce en même temps la duperie et la prétention de n'être point dupe. Elle invalide théoriquement les notions vagues mais elle les restaure pour l'usage pratique (18). »

Si à peu près tout le monde aujourd'hui s'entend sur le fait que l'on ne saurait définir « la » littérature sans, par une telle décision, exclure une partie des textes que d'autres définitions incluraient, il n'empêche que le mot fonctionne et est constamment utilisé, sans que soit toujours précisément défini ce dont on parle, sans même que soit toujours prises en compte les « hésitations et tensions lexicales » (Aron & Viala, 2005, p. 10) que recèle l'usage du terme *littérature*, notamment en raison de l'extension du terme à des œuvres d'avant la naissance du mot et dont certaines ne relèveraient pas spontanément du *corpus* que le mot, dans son acception actuelle, peut désigner... Certes, Danièle Sallenave (2001, p. 146 *sq.*), posant la question : « Qu'est-ce en effet que la littérature ? » (19) peut répondre sans aucune hésitation : « Une *conscience* qui s'expose dans l'épreuve singulière du monde, qui met en scène dans son langage propre la diversité possible des expériences humaines : ce qu'on appelle un auteur ». Mais on a peine à fonder un enseignement sur une telle définition, que P. Clarac notamment déjà avait (re)donnée, sans que resurgissent toutes les questions posées par quelques décennies de théorie littéraire (et déjà par Lanson) et sans que l'on interroge le présupposé d'une telle définition qui a pour elle d'être à peu près bicentenaire, mais qui souffre aussi de cette relative nouveauté ou ancienneté, au choix (pour une réflexion récente sur la notion « moderne » de *littérature*, outre l'ouvrage de J. Rancière, voir celui de D. Maingueneau, 2006).

Mais au moins faut-il répondre à la question suivante : « Pour l'école, qu'est-ce que la littérature ? » (Goldenstein, 1983, p. 4). On sait que la question peut paraître redondante, dans la mesure où l'école est précisément posée par certains

comme le lieu institutionnel qui permet la « définition » de la *littérature* (Reuter, 1985). Si, pour Roland Barthes (1971b/2002, p. 945), « la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » – formule très souvent citée dans les recherches didactiques –, c'est que la littérature enseignée (sous forme d'un discours construit spécifiquement par l'école, qui lie étroitement littérature et histoire de la littérature, source de ces « souvenirs d'enfance » que tout Français porte en lui) se distingue de la littérature comme pratique, difficilement concevable comme objet d'enseignement : c'est d'ailleurs ce qui lui faisait dire, quelques années plus tôt (1967/2002, p. 1265), pour distinguer science – en fait les « sciences sociales et humaines » – et littérature : « L'une s'enseigne, c'est-à-dire qu'elle s'énonce et s'expose ; l'autre s'accomplit plus qu'elle ne se transmet (c'est seulement son histoire que l'on enseigne). »

Le lien entre école et littérature a souvent été posé au début de la didactique, dans une critique idéologique de la littérature, que ce soit pour interroger la construction même du concept (cf. Kuentz, 1972) ou la délimitation du *corpus* et le lien entre la postérité d'un auteur et son traitement scolaire : en un mot, est-ce le manuel scolaire qui fait la célébrité d'un auteur, ou sa célébrité qui justifie sa place dans un manuel ? (Halté & Petitjean, 1974 ; Fraisse, 1997 & 1999 ; cf., à propos du primaire, Fraisse, 1985). Plus fondamentalement, à cette époque, R. Balibar (1974) a décrit le rôle institutionnel de l'école dans la détermination des effets esthétiques littéraires et du fonctionnement idéologique de la littérature, analyse qui, bien qu'évoquée de façon récurrente dans des écrits didactiques, est restée sans réelle postérité, hormis plusieurs travaux de Jean-François Massol (rassemblés dans Massol, 2004).

Si les premières réflexions didactiques se fondent sur une conscience d'une solidarité entre littérature et enseignement de la littérature, cela n'a pas amené de réelles recherches qui interrogent la nécessité de cette solidarité du point de vue didactique. Autrement dit, cette solidarité, vue comme une manifestation du caractère idéologique de la littérature, n'interrogeait pas l'école pour elle-même dans la constitution de l'objet d'enseignement. Un autre regard était possible, en utilisant l'approche d'A. Chervel quant aux disciplines : la littérature, comme la grammaire, n'aurait eu de sens que comme discipline d'enseignement, créée dans, par et pour l'école (cf. Laurent, 1999). Mais l'approche essentiellement critique de l'enseignement de la littérature, adossée aux études littéraires qui précisément niaient la légitimité de la conception scolaire de la littérature, n'a pas permis d'emprunter cette voie. Pourtant, comme l'écrit Jean-Claude Larrat (1993, p. 118) : « Sans aller aussi loin qu'André Chervel dans l'affirmation de l'autonomie des disciplines scolaires, on devra admettre que l'examen de ce qui est enseigné sous le nom de "littérature" (ou de "belles-lettres", de rhétorique, etc.) est au moins aussi important pour le didacticien que celui des résultats fort mal assurés de la théorie littéraire dans ses efforts pour répondre à la question : "Qu'est-ce que la littérature ?" »

Mais le risque est alors grand – que note J.-P. Goldenstein (1983) – d'une définition circulaire comme celle-ci : « La littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du *corpus* "littérature" par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce *corpus*. » (Goldenstein, 1983, p. 4). Au moins, la question, posée en ces termes, a le mérite de la restriction aux limites de l'école et permet à la didactique de s'affranchir d'une définition globale de l'objet ; mais elle ne résout pas tout, quand on prend une définition comme celle d'Yves Reuter (1995, p. 70) : « Ce qui s'enseigne sous le nom de littérature et de lecture littéraire consiste d'abord, institutionnellement, en la reconnaissance d'un *corpus*, de valeurs à lui attribuer, d'un type de relation à ce *corpus* et en la "naturalisation"

de cette reconnaissance. En conséquence, ce qui s'enseigne, c'est à la fois une croyance et une posture. »

On voit bien le problème qu'une telle définition pose à la didactique : si son objectif est de dénaturiser les objets d'enseignement, comment ensuite penser l'enseignement de ce qui se fonde précisément sur sa naturalisation ? Un tel dilemme n'est pas pour rien dans les difficultés de la didactique à trouver un consensus : s'il est possible, c'est au prix d'une occultation constante de la définition précise de ce que l'on appelle *littérature*.

Une telle approche est cependant aussi ce qui invite certains didacticiens à tenter de penser la définition de la littérature en tant que matière d'enseignement, s'obligeant donc à poser la « sottise question », au risque évidemment de se voir reprocher de trop simplifier la question. C'est là sans doute que la didactique de la littérature trouve à la fois sa légitimité théorique et son point faible pratique. Ne pouvant en effet importer en son champ aucune définition qui soit fondée en théorie par aucune discipline actuelle, pas même la théorie littéraire (cf. Compagnon, 1998), elle se doit pourtant de poser l'existence d'un objet enseignable, dont le statut est loin d'être clair, aussi bien pour les élèves (Fraisie & Mouralis, 2001) que pour les didacticiens (cf. Thérien, 1996).

Encore n'est-il pas toujours clair si cette définition est destinée à dénaturiser l'objet ou à le renaturaliser : la position de M. Thérien et celle de J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, par exemple, s'opposent sur ce point. Constatant qu'« il n'est guère possible à la didactique de la littérature de faire l'impasse sur une définition du littéraire » Michel Thérien (1996 & 1997) en propose une, faite de propositions sous la forme « le texte littéraire est... », qui risque, même si l'auteur signale la difficulté de définir des frontières franches entre le littéraire et le non littéraire, de ne faire que rappeler les questions déjà anciennes qui contestaient chacune des propositions – il en est de même pour A. Séoud (1994), qui décrit ce qu'il appelle, avec d'autres, le « discours littéraire ». Différente est l'approche de J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005), qui se contentent de poser qu'« il reste permis de penser que certaines définitions peuvent être provisoirement plus aptes que d'autres à emporter l'adhésion dans le champ scolaire » : une telle position restreint l'approche mais a en même temps le mérite de ne pas distinguer une définition de la littérature de ses possibilités d'enseignement (cf. Dufays, 1999c).

Il ne faut pas s'étonner qu'aucun consensus ne se dessine, même si l'on en reste à la dimension strictement scolaire, dans les tentatives régulières de définir la littérature. Celle-ci peut se caractériser par son caractère *polysémique*, sa dimension *culturelle*, sa finalité de *plaisir* (Séoud, 1994) ; par « son caractère à la fois lectural et scriptural, son caractère graduel et son caractère ambivalent et ouvert, ancré dans une pratique double de la stéréotypie » (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005) ; par le fait que « pour "nous", un texte littéraire est d'abord un texte qui *touche*, qui, de quelque façon que ce soit, dérange, *trouble* son lecteur, *l'affecte* en quelque région le plus souvent secrète de lui-même » (Aron, 1987) ; par la reconnaissance du texte littéraire « à sa polysémie, à sa régularité de forme, à son intertextualité et à son ouverture sur l'imaginaire » (Thérien, 1997) ; par le caractère « réticent » ou « proliférant » des textes littéraires (Tauveron, 1999a) ; par trois constantes : « travail de la forme », « communication différée », « destination aléatoire » (Aron & Viala, 2005), etc. La plupart des définitions prennent la précaution de préciser qu'il s'agit là d'une définition partielle, provisoire, opératoire, qui ne prétend pas clore le débat sur ce qu'est la littérature, mais ne prennent presque jamais la peine d'interroger ce qui, pour chacun des termes employés dans ces définitions, fait débat, depuis parfois longtemps.

Quant à l'objet enseignable, une telle tension ne peut que faire naître des dissensions : pour illustration, on peut comparer ces deux définitions concernant l'enseignement des grandes classes du secondaire :

- « Il s'avère que bien souvent, les élèves, en difficulté devant un texte, font l'économie de le considérer comme objet à étudier et réagissent en tentant de le ramener à un discours purement informatif et référentiel, directement branché sur le même "réel" que celui qu'ils ont l'impression (et la certitude) de vivre dans leur expérience quotidienne, et justiciable, comme lui, des vérités reconnues du sens commun. Dans ces conditions, le texte littéraire [est] tant bien que mal réduit au décalque (plus ou moins tarabiscoté) de l'environnement de l'élève. » (Veck, 1988, p. 21)
- « Concevoir la lecture littéraire comme éminemment liée à la vie [...] Il [le maître] amènera les élèves à lier leurs lectures, entre elles, par elles, avec elles, aux connaissances sur le monde et la vie. Il construira ainsi l'intertextualité et l'encyclopédie, fondement de la lecture littéraire et du plaisir de lire. » (Thérien, 1997, p. 29)

Cette opposition dessine une claire dichotomie dans la conception de la littérature et de son enseignement, qui ne fait que reprendre une opposition séculaire, à la naissance même de la discipline « français » au lycée en France, entre les tenants d'une position *réaliste* (dont Lanson est le représentant) et une approche *spécialisée* (cf. Jey, 1998 ; Privat, 1996).

Toutes les définitions de la littérature scolaire reposent donc sur des postulats qui sont, en quelque sorte, *ad hoc* et renvoient à une *pratique* telle qu'elle est pensée par chacune des approches didactiques qui en justifient la définition. Comme le dit M. Thérien (1997, p. 23) : « "L'œuvre littéraire" est un véritable objet didactique à définir dans le sens où c'est à l'institution scolaire et à la noosphère didactique, telle qu'on peut la concevoir à partir des propositions de Y. Chevallard (1985), qu'en incombe la tâche ». Il faut ajouter, en l'absence d'un consensus sur un « "modèle didactique" de la littérature » (Reuter, 2004), qu'il est à définir à chaque fois...

Des connaissances sur les pratiques des élèves

Une manière pour la didactique de penser la question de l'enseignement de la littérature a été d'articuler les questionnements qu'il suscitait à des savoirs sociologiques ou ethnologiques sur les pratiques de lecture et d'écriture. Assez largement ignorées des études littéraires universitaires, ces connaissances ont très tôt contribué à façonner un discours didactique cohérent sur les possibles écarts entre les pratiques scolaires de la littérature et les pratiques sociales effectives des élèves et de leurs familles (cf. Reuter, 1985 ; Delcambre, 1987).

En 1984, Thomas Aron suggérait un écart entre le rejet de la lecture dite « référentielle » dans les études littéraires et son importance dans la pratique majoritaire des lecteurs (p. 33) : « À partir du moment où l'on prendra mieux en compte la lecture *réelle*, il y a tout à parier que celle-ci se révélera, dans la plupart des cas, bien plus "référentielle" que celles des poéticiens, et référentielle au premier degré ». À la même époque, Jacques Leenhardt et Pierre Józsa (1982) fondaient cette intuition sur une enquête précise : rendant compte de la réception de deux romans par des publics, hongrois et français, ils mettent en lumière que les modes d'approches ne concordent pas avec les conceptions valorisées par les théories alors dominantes de la littérature, que l'école promeut. André Mareuil, dès 1971, par une enquête de grande ampleur, montrait l'écart entre les attentes de l'école

et les pratiques de lecture des jeunes scolarisés, du primaire aux dernières classes du secondaire. D'autres enquêtes sociologiques ont par ailleurs rendu compte des pratiques de lecture de milieux sociaux divers : les jeunes travailleurs (Robine, 1984), les adolescents (Singly, 1989), divers publics (Poulain, 1993), les élèves de collèges et de lycées (Baudelot, Cartier & Detrez, 1999). Plus généralement, des études quantitatives sur les pratiques culturelles (cf. les études régulières menées en France par le ministère de la Culture depuis 1973 : Donnat & Cogneau, 1990 ; Donnat, 1999) et des études sociologiques qualitatives sur les pratiques scolaires (particulièrement Lahire, 1993a) ou non scolaires (par exemple Lahire, 1993b & 2004), ainsi que des approches historiques (notamment Chartier, 1985) ont renouvelé les approches des années 1970. Des approches sur les pratiques d'écriture « ordinaire », ethnologiques (Fabre, 1993) ou didactiques (Dabène, 1987 & 1990 ; *Lidil*, 1990, n° 3) achevaient de tresser un écheveau théorique qui permettait à la didactique d'interroger le rapport à la lecture des milieux sociaux diversifiés qui fréquentent l'école et les médiations possibles entre une culture littéraire scolaire et les pratiques « ordinaires » (cf. Privat & Vinson, 1986 ; Privat, 1993 & 1995 ; Privat & Reuter, 1991) ; c'est dans une telle optique que prend tout son sens une interrogation fondamentale sur les liens (en tension) entre les lectures scolaires et privées (cf. Burgos, 1993 ; Demougin & Massol, 1999) ou entre les approches de la lecture au sein de l'école et des bibliothèques publiques, de A. Ronsin (1977) à A.-M. Chartier (2004), interrogation que posait Nicole Gueunier en 1980.

Ces recherches n'ont pas peu contribué à faire apparaître l'excès de formalisme dans le traitement scolaire des textes littéraires, en rupture avec les pratiques réelles des élèves, mais ont surtout permis d'asseoir la critique de la naturalisation des pratiques scolaires de la littérature, qui apparaissaient en fait comme le calque d'une pratique lettrée, instituée seule *pratique de référence* de la lecture scolaire des textes littéraires. Un tel souci de dénaturalisation est à l'origine des enquêtes didactiques récentes sur les pratiques extrascolaires des élèves (cf. Massol, 1999 ; Penloup, 1999 & 2000 ; *Repères*, 2001, n° 23) : non qu'il s'agisse de fonder les pratiques scolaires sur les pratiques extrascolaires, mais l'objectif est de penser leur rapport (cf. Guernier, 2004). Un tel projet théorique ne crée pas d'emblée un consensus : il est toujours possible, comme le voulait Bernard Veck (1988, p. 99), dans son souci de reconnaissance et de caractérisation d'une discipline littéraire dans les dernières classes du secondaire, de considérer comme « nécessaire, dans la mesure où l'existence d'une discipline littéraire est reconnue, de la distinguer clairement, sans jugement de valeur, des lectures extrascolaires » ; mais il est possible aussi, comme le suggère Marie-Claude Penloup (1999), de penser la prise en compte des pratiques extrascolaires des élèves dans la construction de situations d'apprentissage, en prenant soin d'éviter, précise l'auteure, diverses dérives possibles qu'un tel choix peut engendrer (20).

Que connaît-on des pratiques d'enseignement et de la discipline enseignée ?

Concernant les connaissances construites par la didactique, il est nécessaire de s'arrêter sur les descriptions des pratiques effectives d'enseignement et de la configuration du *français tel qu'on l'enseigne*, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Frank Marchand (1971), qu'on a pu (cf. Hébrard, 1995) considérer comme le premier ouvrage de didactique. L'apport de cet ouvrage fut considérable à la didactique en ce qu'il permit de fonder les réflexions théoriques sur une analyse objective des pratiques. Mais il n'eut pas une grande postérité en matière de recherches sur les pratiques enseignantes, singulièrement pour ce qui est de

l'enseignement de la littérature. Les recherches en didactique de la littérature sont, historiquement, essentiellement théoriques et rarement empiriques et ce n'est que depuis peu que des descriptions de pratiques, d'élèves et d'enseignants, se développent (cf. Pastiaux-Thiriart, 1997 ; Dufays, 2001a ; Daunay & Dufays, 2007).

Les travaux des équipes de Bernard Veck sont de ce point de vue importants : par l'analyse de copies d'élèves (1988), de déclarations d'un panel d'enseignants sur leurs conceptions de la discipline (1994), de quelques pratiques de classes (1994), de listes proposées par les enseignants au baccalauréat (notamment, Veck, Robert-Lazès & Robert, 1996), il est possible de se faire une idée, au-delà des prescriptions et des recommandations, de ce qui s'enseigne effectivement. Or Bernard Veck (1994, p. 205) observe la permanence d'une « configuration traditionnelle » qui « continue à se manifester et à organiser plus ou moins [...] les dispositifs et les activités disciplinaires ». Voici comment il la définit (p. 205 sq.) : « Elle se signale par l'attention portée au patrimoine, c'est-à-dire à un *corpus* défini comme porteur des valeurs (esthétiques, morales) dans lesquelles se reconnaît (ou est censée se reconnaître) la communauté culturelle française. Selon une telle conception, les textes comportent un certain sens stable (qui les fait élire au nombre des textes patrimoniaux) référé à l'instance auctoriale comprise comme garantie de sa prévalence et de son univocité (c'est "ce qu'a voulu dire l'auteur"). Dans ces conditions, la collection des textes canoniques peut s'enseigner : il suffit que l'explication lève pour les élèves les obstacles à la saisie de ce que contient chaque texte ; à l'issue de cette opération, la communication peut s'établir directement avec la voix (celle de l'auteur texte, relayée le cas échéant par celle du professeur) énonçant les leçons transhistoriques dont les jeunes esprits feront leur profit, ce qui suppose notamment que les traits caractéristiques de l'humain sont compris comme permanents. Dans cette configuration, les valeurs reconnues comme fondatrices déterminent et le *corpus* et la méthode pour étudier les œuvres qui en font partie. »

B. Veck précise que l'expression « configuration traditionnelle » est utilisée « par commodité », et sans que pour autant l'adjectif prenne un sens « péjoratif » ; mais la présentation qu'il en fait, pour n'être pas « péjorative », n'en laisse pas loin le goût d'un jugement de valeur, surtout quand est mis en regard de cette description « le soupçon que fait peser depuis plusieurs décennies sur la stabilité du sens l'avancée des sciences du langage et des sciences humaines » (Veck, 1994, p. 206). Il reste que ce constat, issu de recherches sur les pratiques effectives, permet de voir quelques traits permanents de la « culture disciplinaire », que quarante années d'approches nouvelles de la littérature et vingt années de recherches didactiques (il écrit en 1994) semblent n'avoir pas modifié sensiblement. D'où ce constat d'une « forte cohérence » de la culture disciplinaire traditionnelle, « qui sans doute explique la résistance au nouveau ».

L'écart entre les recherches actuelles et la discipline traditionnelle apparaissent alors (Veck, 1994, p. 206) : « Par là, c'est l'édifice disciplinaire entier qui est concerné. Les approches contemporaines de la littérature, quand elles ne les rejettent pas, n'abordent sans de multiples précautions théoriques et méthodologiques des notions comme celles de "valeurs", d'"auteur", d'"intentionnalité", etc. »

Concernant les pratiques enseignantes, le constat ici semble le même qu'aux débuts de la didactique, quand la recherche interrogeait la littérature enseignée à partir des manuels (cf. *supra*) : l'écart se creuse entre les conceptions théoriques issues des études littéraires universitaires et l'enseignement de la littérature. Mais qu'une certaine conception traditionnelle de la littérature perdure peut s'expliquer au moins autant par la difficulté de cerner les savoirs nouveaux – construits par les disciplines qui prennent la littérature pour objet ou par la didactique – que

par le rôle structurant de la tradition disciplinaire dans la constitution des objets d'enseignement, qu'il s'agisse des savoirs en jeux ou des méthodes mises en œuvre (cf. Chervel, 1988).

Constatant que, dans le domaine de l'enseignement de la littérature, « l'analyse des pratiques enseignantes [...] demeure encore peu développée », Marie-Françoise Chanfrault-Duchet (2001) proposait un programme de recherche sur cette dimension : plusieurs travaux vont dans ce sens, comme ceux de Christophe Ronveaux et de Jean-Louis Dufays (2006), de Catherine Tauveron (2005, par exemple), de Pierre Sève (2005). Notons au passage que certains travaux montrent une possible confusion entre analyse de pratiques et évaluation de ces dernières à l'aune de conceptions théoriques, la réalisation caricaturale d'une telle confusion étant offerte par Michel P. Schmitt (1994), qui croit possible de juger l'insuffisance de leçons retranscrites au vu des conceptions de la « critique universitaire ». D'autres travaux ont cherché à déterminer les représentations qu'ont les enseignants de la littérature ou de son enseignement (cf. Duquesnes, 1994 ; Veck, 1994 ; Beaudrap, 2004) (21), mais c'est l'analyse des *corpus* en usage dans les classes qui a le mieux tenté de cerner la littérature effectivement enseignée. Comme dans les autres études qui cherchent à décrire les pratiques enseignantes, plusieurs enquêtes montrent toutes une réelle stabilité du *corpus* des œuvres littéraires travaillées en classe dans le primaire (Marchand, 1971 & 1987 ; Verrier, 1974), dans les premières années du secondaire (Manesse & Grellet, 1994 ; Charpentrat & Fournier, 1999) ou dans les dernières (Veck, 1994) ; les examens donnent une idée des « valeurs sûres » (Lancrey-Javal, 1995), comme l'ont montré les enquêtes sur les listes du baccalauréat en France, de P. Besenval (1982) à B. Veck, C. Robert-Lazès et M. Robert (1996). De telles observations des pratiques effectives des enseignants vont contre l'idée que le canon est en voie d'extinction (cf. Milo, 1986) : comme le note Élodie Martin-Christol (2005), on observe un certain écart entre l'ouverture relative prônée par les instructions officielles et la stabilité du *corpus* déclaré par les enseignants dans les enquêtes (pour une vision différente, concernant le Québec : cf. Dezutter, 2004). Cette stabilité du *corpus* n'est pas indépendant semble-t-il, de la formation des enseignants et, en France, des concours de recrutement (dont les programmes ont fait l'objet d'enquêtes : Thiesse & Mathieu, 1981 ; Fraisse, 2004) : il est difficile de dissocier « le *cursus* universitaire, les concours de recrutement et les instructions officielles des lycées : le *corpus* de textes est sensiblement identique ; c'est le patrimoine littéraire présenté dans sa classification "naturelle" » – en siècles, en auteurs et en genres (Ropé, 1994).

À ces analyses des pratiques ou des textes en usage dans les classes s'associe la volonté de mettre à distance les pratiques ou les conceptions de l'enseignement de la littérature dans l'espace francophone par des comparaisons avec d'autres traditions (cf. la première partie de Chanfrault-Duchet, 1997 ; *Repères*, 2005, n° 32), par l'analyse comparative des programmes d'enseignement francophones dans une perspective synchronique (*Enjeux*, 1999, n° 43/44 ; *Pratiques*, 1999, n° 101-102) ou diachronique (*Enjeux*, 1999, n° 43/44 ; Petitjean-Privat, 1999). C'est l'approche historique qui permet surtout cette mise en perspective, sur laquelle il faut s'arrêter un instant pour clore ce chapitre.

Les premiers travaux des didacticiens, on l'a vu, sont marqués par une logique de *contestation* des principes qui guident l'enseignement traditionnel de la littérature. Claude Simard, constatant « l'anti-traditionalisme affiché par la didactique du français », se demandait encore récemment si la recherche ne gagnerait pas « à adopter un point de vue plus ouvert et plus explicatif face à la tradition » (Simard, 2001, p. 37). De fait la didactique du français, dans la contestation de l'« ancienne configuration », ne marquait pas très nettement le souci de *comprendre* cette

dernière, c'est-à-dire de reconnaître sa logique théorique autrement que pour en dénoncer soit l'insuffisance au regard d'autres paradigmes, soit la teneur idéologique. Une nette évolution apparaît dans la discipline depuis plusieurs années, par le double souci de ne plus fonder sa légitimité sur l'exigence d'innovation et de construire un programme théorique à vocation plus scientifique, qui exige une posture de description plus que de dénonciation ou de préconisation.

Un tel positionnement épistémologique a nécessité une *prise de distance* par rapport aux présupposés des premiers discours didactiques, suffisamment anciens désormais pour faire l'objet d'un recul critique. Cette inscription de la didactique dans l'histoire, qui permet ce regard réflexif, en même temps que l'affinement des outils conceptuels qu'elle a construits, n'est pas pour rien sans doute dans le développement des études historiques en didactique, qui permet désormais à André Petitjean (1998, p. 5) de supposer possible « d'analyser l'ancienne configuration didactique, mais de façon plus historique que polémique ». La matière « française », en effet, ne peut plus être analysée sans que soient prises en compte les évolutions qu'elle a connues depuis la naissance de la didactique et le regard d'ensemble que l'on peut poser sur elle interdit, comme le permettait un positionnement militant de rupture, de parler aussi aisément qu'il y a quelques années, d'une « configuration ancienne », où le mot *ancienne* disait plus une axiologie qu'une périodisation.

C'est ce qui explique le développement des études historiques dans la discipline depuis les années 1990, dont Jean-Paul Bronckart (2001) estime qu'elles concourent à l'un des quatre « domaines » qu'il identifie dans la didactique : l'état de l'enseignement de la matière. La didactique a pu trouver là le moyen d'une distance théorique et méthodologique pour mieux penser la matière scolaire et ses objets, notamment dans la continuité de la tradition scolaire, fût-ce, évidemment, pour continuer à la remettre en cause *en partie*.

Concernant spécifiquement la question de l'enseignement de la littérature, ces études entrent parfois en relation avec des travaux d'historiens : c'est le cas de la composition française (Chervel, 1987), de la « scolarisation » et de « l'exploitation des textes littéraires » (Chervel, 2006, ch. 8) ou de la lecture (Chartier & Hébrard, 1989/2000 ; Chartier, 1985). D'autres travaux d'historiens, traitant d'un état plus ancien de l'enseignement, ont pu aussi être exploités pour mettre en perspective les objets d'enseignement actuels : c'est le cas, par exemple, des travaux majeurs de F. de Dainville (1940), de F. Furet et de J. Ozouf (1977), de M.-M. Compère (1985). Les rééditions récentes du *Ratio studiorum* (1997) ou du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (2000) (22) ont pu être mises à profit dans la même visée. La didactique a pu encore s'emparer des recherches menées par d'autres disciplines contributives, elles-mêmes engagées dans une approche historique du discours scolaire entre autres, sur les textes dans des configurations théoriques diverses (cf. Compagnon, 1983 ; Charles, 1985 ; Branca-Rosoff, 1990), sans compter les approches historiques plus générales sur la littérature (par exemple Viala, 1985).

Et c'est sur un tel terreau que les didacticiens ont pu entrer dans la démarche d'investigation historique, que ce soit pour interroger l'histoire de l'émergence de la discipline (Jey, 1998 ; Leroy, 2001 ; Aron & Viala, 2005), de son évolution (Veck, 1990), de la littérature scolaire (Massol, 2004), de la culture littéraire (Houdart-Merot, 1998), de l'écriture d'invention (Petitjean, 2003), des instructions officielles (Petitjean & Privat, 1999 ; mais cf. déjà Mareuil, 1969 & 1978 et aussi Marchand, 1971). D'où, parfois, une réévaluation des pratiques anciennes, jugées plus objectivement et non à l'aune des conceptions actuelles : c'est le cas par exemple de l'analyse des anthologies scolaires traditionnelles (Fraise, 1985 ; cf. aussi Fraise, 1997), de la pratique de la paraphrase (Daunay, 2002a), des apports théoriques de Lanson (notamment Reuter, 1985 ; Fayolle, 1990 ; Jey, 2004)...

PENSER LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Dès le début de la didactique, l'analyse critique de la tradition de l'enseignement de la littérature se conforte de propositions didactiques nombreuses, qui sont essentiellement marquées par la volonté d'inscrire dans les pratiques des *savoirs* nouveaux, qui fondent des méthodes différentes d'approche des textes. Mais le développement comme le foisonnement des études littéraires ont engendré comme une inflation de savoirs disponibles, et partant de recherches didactiques, sans que ces savoirs, construits au sein de la didactique ou empruntés à d'autres disciplines, aient toujours un statut clairement identifié de savoirs destinés à la pratique d'enseignement ou à la réflexion didactique des chercheurs comme des enseignants.

Si les savoirs à enseigner ont pu focaliser l'attention des didacticiens, ainsi que les méthodes d'approche des textes qu'ils permettaient, ils ne font pas le tout de la réflexion didactique : d'autres finalités que les savoirs ont pu être assignées à l'enseignement de la littérature, dont la relation avec les savoirs est d'ailleurs à penser ; et les approches plus tardives sur la lecture et l'écriture littéraires sont les formes d'approche de la question qui se sont le plus développées.

De l'emprunt à l'application des théories du texte

Dans les premiers temps de la didactique, nombreux furent les emprunts faits aux études structurales. On a vu que la critique faite la plus fréquemment à la conception pré-didactique de l'enseignement de la littérature est sa dimension *impressionniste*, comme le dit le texte d'orientation de la DFLM (1998), qui fait écho aux analyses de Jean-François Halté (1992, p. 23) : « Il s'agit moins d'acquérir des savoirs savants certifiés que de manipuler des notions indéfinissables relevant le plus souvent d'une stylistique impressionniste et d'une psychologie triviale des personnages-personnes. »

Les travaux diffusés en France dans les années 1960 – et souvent antérieurs – ont pu donner à penser qu'il était possible de « sortir d'approches impressionnistes », comme le dit encore J.-F. Halté (1992, p. 30) à propos des modèles descriptifs du récit (23). À cela s'ajoute le constat d'une absence de méthode claire pour l'explication des textes, revendiquée d'ailleurs explicitement, au nom de la singularité de chaque texte littéraire, par les anciennes instructions officielles. Pour illustration, voici ce qu'en dit l'inspecteur général Jacques Desjardins (1949, p. 122) : « Cette infinie variété méthodologique, suggérée par l'infinie variété des textes » n'est en rien un problème, « car une émotion littéraire véritable, comme toute émotion, crée naturellement, pour ainsi dire, l'unité dans l'esprit qui la ressent ». C'est à une telle conception, partagée par l'enseignement et certaines études littéraires, que renvoie H. Meschonnic (1970, p. 142) quand il écrit : « Il y a des honnêtes gens qui, au moment de parler ou d'écrire sur la littérature, au moment de l'enseigner, se vantent encore de n'avoir pas de méthode. »

Cette critique de l'absence de méthode marquait l'écart entre les pratiques d'enseignement du secondaire et les recherches universitaires (Schwartz, 1975 ; Mitterand, 1977), marquées par le développement, dans les années 1960, des études linguistiques, sémiotiques, narratologiques, stylistiques, poétiques..., qu'elles soient ou non « structuralistes », une étiquette qui, pour être le plus souvent refusée par leurs auteurs, unifiait parfois ces études dans le discours métacritique. Il y avait là, incontestablement, matière à trouver des méthodes d'analyse qui

pouvaient combler leur défaut dans l'enseignement traditionnel de la littérature et c'est ce qui explique leur domination dans les premières recherches didactiques sur la littérature, au moins jusqu'au milieu des années 1980 (que confirme l'étude quantitative que propose Françoise Ropé, 1990, p. 125). Ces méthodes avaient le mérite d'adosser l'enseignement de la littérature à une approche *scientifique* des textes, au risque d'une illusion scientiste très vite dénoncée d'ailleurs par la plupart des acteurs de l'époque, conscients, comme l'écrit Georges Raillard (1977, p. 100), de la difficulté à penser un enseignement de la littérature entre « deux fantômes déchaînés : la "science", valorisée comme on la valorise surtout en dehors des disciplines dites "scientifiques", et, en face, le spectre de l'impressionnisme. Périlleux de s'aventurer dans cet espace difficile ».

Il y a lieu de s'interroger sur la faiblesse d'autres approches : la critique thématique par exemple, qui dominait pourtant la scène critique des années 1960, est faiblement représentée dans les recherches didactiques, sans doute parce que ses méthodes ne permettaient pas de clairement la distinguer, au moins dans une application didactique, des approches traditionnelles, comme en témoignent les reproches de paraphrase qui lui sont souvent adressés alors, dans les études littéraires (par exemple, Meschonnic, 1970 ; Alexandrescu, 1979) ou didactiques (ainsi, Reuter, 1982 ; ou, dans une approche historique, Houdart-Merot, 1998). La critique psychanalytique est encore plus faiblement représentée, ce qu'explique sans doute, outre l'éloignement de cette approche avec la formation académique des acteurs concernés, le risque d'une trop grande proximité, dans une application didactique où les concepts psychanalytiques ne pouvaient pas être suffisamment fermement convoqués, avec le psychologisme reproché aux approches traditionnelles des textes littéraires.

Le tout premier article de la revue *Pratiques* semble une illustration exemplaire de cette prédominance des études structurales qui se développaient alors : « Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique » (Halté *et al.*, 1974). L'article se présente en deux parties, intitulées l'une « analyse structurale du récit », l'autre « application pédagogique ». Il faut encore noter deux caractéristiques de cette approche, qui sont deux réductions assumées par les auteurs : d'une part, l'étude structurale proposée consiste en « une réduction consciente de type formaliste » (p. 5 *sq.*), d'autre part, cette approche laisse de côté d'autres approches possibles, marxiste ou psychanalytique notamment, pourtant revendiquées dans l'introduction de l'article. Cette remarque sur cet article, à beaucoup d'égards fondateur d'une didactique de la littérature, ne consiste qu'à signaler sa représentativité dans les études de cette période, marquée à la fois par la domination de l'approche structurale et par l'applicationnisme – même si l'article prend sa distance par rapport à un « applicationnisme mécanique » (p. 24). S'établit dès lors une sorte de dichotomie entre les approches jugées impressionnistes et psychologues et les approches formalistes, qui pouvaient donner une base plus scientifique à l'approche des textes, au prix d'un réductionnisme qui, pour être sans doute provisoire dans l'esprit de ses premiers promoteurs, a pu en fait s'installer durablement dans l'approche scolaire des textes.

Non qu'il y ait un lien direct entre les approches didactiques et les pratiques scolaires. Mais faute d'avoir pensé dès le départ ce lien possible, les didacticiens ne peuvent pas ne pas se voir reconnaître un rôle dans l'applicationnisme scolaire des théories du texte qu'ils ont eux-mêmes promues : de l'emprunt de méthodes formelles par la recherche didactique à leur application scolaire, le pas était en effet facile à franchir. À cela, il y a au moins deux raisons, qui n'ont pas disparu encore aujourd'hui : d'une part, la distinction n'est pas toujours faite clairement en didactique entre les savoirs *pour la recherche didactique* (qui ne sont pas censés

quitter le cadre théorique où ils prennent sens), les savoirs *pour l'enseignement* (conçu comme *outils* et non comme *objets* d'enseignement) et les savoirs *destinés à l'élève* (autrement dit les *objets* d'enseignement). D'autre part, il n'est pas toujours sûr que soient clairement séparées les dimensions *descriptive* et *prescriptive* dans les discours didactiques (cf. Moirand, 1988). Cette double indistinction explique la tentation de l'applicationnisme scolaire, dont la didactique du français a très tôt fait la critique, dans le domaine de l'enseignement littéraire notamment (cf., par exemple, Verrier, 1974 ; Fayolle, 1975 ; Schwartz, 1975 ; Zuppinger, 1980), sans toujours en être innocente.

Cette critique a été réactivée particulièrement dans les années 1990 et elle n'est pas le ferment le moins important de l'intention de reconstruire une « didactique de la littérature », dans la reconnaissance des effets scientistes et technicistes de l'applicationnisme (par exemple, Michel, 1998), dont les conséquences en termes de discrimination des « nouveaux publics » scolaires ont été interrogées (*via* notamment les travaux de Baudelot, Cartier & Detrez 1999 : voir par exemple Legros, 1999 ; Canvat, 1999a ; Denis & Marcoin, 2004), même si l'on a là une constante des discours didactiques sur l'école, et singulièrement sur l'enseignement de la littérature, chaque nouvelle conception de l'enseignement de la littérature, par les programmes scolaires ou par les didacticiens, pouvant en quelque sorte instrumentaliser ces « nouveaux publics » pour en justifier le bien-fondé (cf. Daunay, 2003).

Mais il est certain que le risque était grand dès le départ – il s'est notamment vérifié plus tard dans les manuels et dans les instructions officielles –, d'un surcroît de formalisme et de technicisme dans l'approche scolaire des textes littéraires et de la construction d'une nomenclature théorique, passablement hétérogène d'ailleurs, devenue et restée encore aujourd'hui incontournable – qu'il s'agisse particulièrement de l'analyse des structures du récit (du repérage du schéma narratif dès les premières années du primaire à l'étude structurale du récit dans les plus grandes classes, *via* Propp, Greimas, Barthes, Larivaille, Bremond, Adam, etc.), des modalités de la narration (*via* la narratologie de Genette, essentiellement), des caractéristiques formelles de la poésie (*via* les nombreuses études inspirées des principes de Jakobson) ou, pour clore une liste non exhaustive, du fonctionnement du texte théâtral (*via* Ubersfeld, particulièrement).

Comme l'écrit Antoine Compagnon (1998, p. 11), « la nouvelle critique, même si elle n'a pas fait tomber les murs de la vieille Sorbonne, s'est solidement implantée dans l'Éducation nationale, notamment dans l'enseignement secondaire. » Il est difficile en revanche de suivre A. Compagnon dans l'analyse de la conséquence qu'il en tire : « La théorie s'est institutionnalisée, elle s'est transformée en méthode, elle est devenue une petite technique pédagogique souvent aussi déséchante que l'explication de texte à laquelle elle s'en prenait alors avec verve. » Le diagnostic est un peu rapide et néglige le fait que l'on aurait du mal, comme on l'a vu, à dissocier l'essor des théories littéraires et la réflexion sur l'enseignement de la littérature dans les années 1960-1970. Ce n'est pas seulement d'un point de vue strictement institutionnel que la question se pose : la « nouvelle critique » aurait-elle eu son essor si elle n'avait trouvé dans la didactique naissante un relais puissant pour ses publications ? C'est aussi d'un point de vue théorique : la question de l'enseignement de la littérature n'a-t-elle pas été un moteur de conception même de la littérature comme objet de savoir théorique ? Si, par ailleurs, dit encore Compagnon, « la stagnation semble inscrite dans le destin scolaire de toute théorie », cela n'explique pas que cette théorie n'ait plus donné lieu à des développements aussi fulgurants qu'à cette époque et que le lien entre les études littéraires et la réflexion sur l'enseignement se soit distendu.

Certes, il n'est pas absurde de penser que l'introduction de notions théoriques dans un programme d'enseignement en accentue la rigidité et fasse disparaître l'inventivité théorique qui présidait à leur construction, pour quelques raisons bien connues qui tiennent à la fabrication et à l'usage des objets scolaires. Mais il n'y a pas de raison de dédouaner la théorie de certaines de ses dérives, notamment le développement quasiment non maîtrisé de la notion de *littéarité*, qui essentialisait à nouveau la littérature, au détour d'une approche formelle et au prix d'une réduction de la littérature à sa conception « moderne ». Mais surtout, la recherche d'une *méthode* est précisément ce qui unit la théorie littéraire et l'exigence didactique : que la recherche d'une méthode d'approche des textes littéraires ne fasse pas le tout de la réflexion sur la littérature est une évidence qu'ont pu occulter les satisfactions éprouvées dans leur approche heuristique tant par les théoriciens de l'enseignement que par ceux de la littérature.

Un kaléidoscope de savoirs enseignables

Ces savoirs issus des théories du texte, qui restent encore, à quelques variations près, revendiqués aujourd'hui, fondent une analyse *interne* du texte, selon une dichotomie souvent déclinée naguère entre ce qu'il était convenu d'appeler approches *interne* et *externe*. Sous l'appellation d'approche *externe*, on a pu fédérer, parfois d'ailleurs abusivement, les études réalisées dans des domaines divers mais proches : la sociocritique (Duchet 1971), la sociologie de la littérature (Escarpit, 1958 & 1970), du champ littéraire (Bourdieu, 1971), de l'institution littéraire (Dubois, 1978), de la lecture (Leenhardt & Józsa, 1982), les approches marxistes de la création littéraire (Macherey, 1966) ou du fonctionnement linguistique des textes littéraires (Balibar, 1974). Sur ce fonds se développe dans les années 1980 un courant didactique qui tente de penser le texte ou la littérature dans une perspective d'inspiration sociologique (cf. Heyndels, 1980 ; Reuter, 1981a & 1985).

Cette approche n'a pas eu le même succès scolaire que la précédente, sans doute d'ailleurs pour les raisons qui viennent d'être évoquées : elle ne facilitait pas autant que d'autres approches une application directe, en raison sans doute de la nouveauté, radicale parfois, de l'appareil conceptuel nécessaire à son approche et du marquage idéologique de ce dernier. Si de rares tentatives ont été faites pour construire là un objet scolaire cohérent (par exemple, Rosier, Dupont & Reuter, 2000) (24), ce sont surtout par des propositions didactiques disséminées que ces réflexions ont donné lieu à la description d'applications scolaires (par exemple, *Pratiques*, 1981, n° 32 & 1983, n° 38), parmi lesquelles la question de « l'objet-livre » (cf. Reuter, 1981b) a eu un succès particulier, fût-elle déconnectée des fondements théoriques qui la justifiaient. Du reste, l'objectif des réflexions didactiques sur une approche sociologique de la littérature n'était pas toujours de concevoir un savoir proprement scolaire, mais de construire des connaissances sur l'objet *littérature*, destinés à la redéfinition d'un cadre théorique didactique pour aider à la redéfinition d'une approche historique et synchronique de la littérature en classe.

Une telle approche, qui doit beaucoup au contexte idéologique de son émergence (mais pour une réactualisation de la réflexion didactique, cf. Bruno, 2004 ; Massol, 2004) ne semble pas devoir être jugée trop vite obsolète : le développement important aujourd'hui de l'analyse du discours et de son intérêt pour la littérature (cf. Amossy & Maingueneau, 2003a ; Maingueneau, 2006) peut s'adosser aux acquis théoriques de la sociocritique (Amossy, 2003) ou plus généralement de la sociologie de la littérature (Amossy & Maingueneau, 2003b) et renouveler le

projet théorique de ces champs de recherche, sur un paradigme théorique différent. Il se pourrait bien que l'analyse du discours devienne une aide à la didactique, d'une part pour penser la question de l'approche des textes littéraires et non littéraires, dont la distinction ne soit pas posée mais *construite* scolairement, d'autre part pour permettre de combiner les approches dites internes et externes de la littérature. Quelques propositions ont été faites en ce sens, surtout en français langue étrangère ou seconde (cf. Peytard & Moirand, 1992 ; Roulet, 1999), mais une approche didactique globale qui s'inspirerait de l'analyse du discours est encore à penser, de même que la didactisation des outils de l'analyse du discours, pour qu'elle permette effectivement, au-delà des ajustements locaux de l'enseignement de la littérature, de « reconfigurer la discipline ».

Du reste, Dominique Maingueneau, qui propose comme un programme didactique d'exploitation de l'analyse du discours (2003, p. 81) voit là un moyen d'éviter le « patchwork » que représentent les savoirs disponibles et potentiellement convocables pour traiter en classe le texte littéraire. La multiplicité des savoirs en jeu dans une conception de l'enseignement de la littérature a été souvent soulignée (par exemple, Halté, 1992 ; Adam & Cordonier, 1995 ; Manesse & De Peretti, 1995 ; Canvat, 2000 ; Maingueneau, 2003). Et quand bien même on les catégorise en trois grands ensembles, comme Karl Canvat (2000 & 2005) – savoirs socio-institutionnels, formels et historiques (25) –, la difficulté reste de les articuler, voire d'articuler entre eux les savoirs que comprend chacune de ces catégories.

Si, comme on l'a vu, certains concepts ont pu paraître intégrateurs, tels le texte (cf. Adam, 1992), le discours (cf. Maingueneau, 2003) ou le genre (cf. Canvat, 1999b), ils génèrent eux-mêmes des savoirs divers qui peuvent être appréhendés de diverses manières. Si l'on prend l'exemple du *genre*, il apparaît comme une notion susceptible d'approches très diversifiées : pour nous en tenir à son acception littéraire traditionnelle (26), elle peut, comme le fait apparaître Nathalie Denizot (2006), relever des savoirs paradisciplinaires ou devenir un savoir disciplinaire identifié et susceptible de programmation, au primaire (par exemple, Dubois-Marcoin, 1987) comme au secondaire (notamment Canvat, 1999b), au risque de rajouter une entité abstraite aux objets scolaires, au détriment d'une approche « directe » des textes (cf. Crinon, 2006 ; Crinon, Marin & Lallias, 2006) et sans qu'une théorie unificatrice puisse permettre d'appréhender là un objet stable, ce que sa nature même interdit d'ailleurs, en raison de sa labilité historique et du fait que sa fonction de catégorisation tient sa valeur heuristique de son caractère mouvant.

D'autres concepts du reste peuvent être candidats à ce statut de concept intégrateur, comme, par exemple, les mythes, de A. Mareuil (1978) à M.-J. Fourtanier (2001), notamment... Toute nouvelle théorie est par ailleurs susceptible d'engendrer des savoirs nouveaux vite destinés à un apprêt didactique : l'exemple de la génétique textuelle est un exemple patent, des interrogations de Louis Hay (1971) aux propositions faites dans J.-M. Pottier (2006). Sans compter que, la discipline française intégrant souvent l'analyse d'autres systèmes sémiotiques que le langage, il n'est pas étonnant que des savoirs, en général indissociables d'une pratique, prennent le statut d'enseignables dans les recherches didactiques, comme le théâtre, de J.-P. Ryngaert (1973) à M. Bernanoce (2005), par exemple, ou le film, de J.-C. Chaumette (1975) à J.-Y. Moullec (2005), par exemple.

La somme des savoirs disponibles et supposés pertinents pour l'approche de la littérature en classe dépasse de beaucoup l'encyclopédie personnelle de n'importe quel élève, enseignant ou chercheur, et il ne saurait être question d'en faire ici ne fût-ce qu'un inventaire allégé... Ressurgit, dans ce kaléidoscope des

savoirs que traite la didactique, la question de la fonction qui leur est assignée : ces savoirs ainsi convoqués ou construits au sein de la didactique peuvent avoir, sans que cela soit toujours clairement précisé, un statut de savoir enseignable ou de savoir heuristique dans une réflexion didactique sur l'enseignement de la littérature (cf. Langlade, 2000). Autrement dit, s'agit-il de savoirs pour l'élève, pour l'enseignant, pour le didacticien ? La question mériterait en fait d'être traitée en faisant la part des savoirs qui, dans une théorisation de l'enseignement de la littérature, contribuent à la compréhension des enjeux de ce dernier ou sont des objets d'une possible transposition didactique à destination des classes ; comme on l'a déjà signalé plus haut, une telle mise au point systématique n'est pas encore faite en didactique de la littérature.

Les finalités de l'enseignement de la littérature

Les premières critiques que la didactique faisait de l'enseignement traditionnel de la littérature posaient la question du *savoir* enseignable et on peut voir dans la centration sur la question des savoirs un véritable positionnement didactique qui engendre le malentendu concernant la nature de l'enseignement de la littérature. Les critiques récentes faites aux derniers programmes du lycée en France (cf. Jarrety, 2000 ; Joste, 2002 ; Petit, 2005 ; *Le Débat*, 2005, n° 135) (27) croient voir là l'erreur massive de la didactique concernant la littérature, s'abstenant d'interroger les conditions mêmes qui rendent possible un enseignement : assé- nant que la littérature n'est pas un *savoir*, mais une *pratique* – ramenée ici à une pratique de lecture des œuvres – ils ne se soucient pas d'une compréhension de la question que pose l'enseignement d'une telle *pratique* ou du moins négligent de s'interroger sur les raisons qui ont pu la rendre critiquable naguère. Or, comme le note Bernard Schneuwly (2005, p. 51 sq.), « ce n'est jamais la pratique en tant que telle [...] qui devient objet d'enseignement », mais un savoir sur cette pratique. En retour, « tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire, ou plus précisément vise à transformer la capacité d'agir dans des situations grâce à des savoirs utiles. »

La critique qu'a faite la didactique des pratiques de la littérature dans l'ensei- gnement traditionnel reposait sur le postulat suivant : les pratiques mises en œuvre construisent, en creux la plupart du temps, des *savoirs* qui ne sont pas interrogés. Inversant la tendance et interrogeant les savoirs disponibles qui permettaient de penser autrement l'enseignement de la littérature, la didactique s'est un temps enfermée dans cette question des savoirs, construisant alors des enseignables qui pouvaient être identifiés, au risque de négliger d'interroger comment ces savoirs modelaient eux-mêmes une pratique. Mais cette tendance s'est, depuis, assez largement renversée. Si la question des savoirs à enseigner reste incontournable dans une approche didactique (cf. Legros, 2000), elle est sous-tendue par les finalités qui en justifient la sélection et la légitimation.

Mais la question est quelque peu circulaire et rend complexe une position qui ne soit pas une prise de position fondée sur une conception *a priori* : penser l'enseignement de la littérature peut revenir finalement à privilégier une ou quelques-unes de ses finalités attestées dans les discours – officiels ou théo- riques. Or, comme l'écrit Yves Reuter (1999, p. 197) : « La variété des objec- tifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : développer l'esprit d'analyse, développer les compétences lin- guistiques, développer les compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens

de l'esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité... »

Si on a pu, dans les recherches didactiques comparatives (cf. *supra*) faire apparaître les variations historiques, géographiques, institutionnelles (selon les niveaux ou les filières d'enseignement) des finalités de la littérature dans les programmes d'enseignement, les recherches en didactique ont aussi varié selon que telle ou telle finalité est jugée – pour des raisons théoriques souvent étayées, mais aussi parfois en fonction de jugements de valeur plus ou moins assumés, plus ou moins justifiés théoriquement – trop envahissante ou trop négligée.

Suzanne Richard (2006) observe une évolution dans les finalités évoquées dans les recherches en didactique du français : si les finalités « d'ordre esthétique-culturel » sont constantes dans les différentes périodes de la didactique (elles concernent environ un tiers des articles du *corpus* dépouillé), les finalités « d'ordre cognitivo-langagier » connaissent un pic (33 %) dans les années 1980-1990, ce qu'explique aisément l'influence dominante de la psychologie cognitive et des recherches sur la lecture en général, au-delà de la question littéraire. Deux faits sont particulièrement intéressants : les articles qui évoquent les finalités « d'ordre psychoaffectif », importantes en nombre dans la décennie 1970-1980 (29 %), sont nettement moins nombreux depuis 1990 (14 %) et enregistrent une baisse constante dans cette période : la didactisation de l'enseignement de la littérature explique en partie ce phénomène, dans la mesure où l'évocation du plaisir de lire, qui pouvait passer pour une nécessité en soi, ne suffit plus à concevoir un enseignement raisonné de la littérature, où l'enseignant n'est pas conçu seulement comme incitateur (28). L'autre fait marquant est l'augmentation concomitante – et corrélative ? – des articles qui évoquent les finalités « d'ordre social et philosophique », dont le nombre atteint, dans les années 1990, 28 % des articles : alors que les premières recherches didactiques précisément interrogeaient de façon critique de telles finalités, qui étaient décrites comme caractéristiques de la « configuration traditionnelle » – et à ce titre mises en cause en raison de l'inculcation morale et idéologique qu'elles manifestaient –, les dernières recherches redonnent à ces finalités une place dans l'interrogation du sens d'un enseignement littéraire.

Notons au passage que la remise en cause de l'enseignement traditionnel de la littérature, qui faisait fond sur une critique de l'effet de distinction que la littérature patrimoniale et son mode de transmission, pouvait engendrer ce que Denis Kambouchner (2005, p. 357) dénonce comme un paralogisme, qui consisterait à « ramener *toute* la réalité d'une culture à celle de pratiques socialement définies » : mais un tel risque est depuis longtemps pris au sérieux dans la réflexion sur l'école, depuis G. Snyders (1976) au moins, et la didactique n'est pas en reste de l'évitement de ce paralogisme (cf. Aron, 1984, p. 18 ; Ropé, 1990, p. 17 *sq.* et 123 *sqq.* ; Marcoin, 1992, p. 131...) Le risque est toujours grand cependant que les opinions partisans soient, sur le point des finalités, presque consubstantielles à l'approche de l'enseignement de la littérature (cf. Valette, 1987).

On retrouve naturellement, au sein des travaux en didactique, les questions constantes que pose la réflexion sur les raisons d'être de l'enseignement de la littérature, au premier rang desquelles se place la réflexion sur la valeur patrimoniale des textes et de la langue à transmettre, inséparable de la question de la dimension nationale du *corpus* des œuvres littéraires, qu'il s'agisse par exemple de la prise en compte de la littérature nationale négligée (comme au Québec : cf. Lebrun & Roy, 1999) ou de l'ouverture à d'autres littératures que la littérature nationale, particulièrement francophones (cf. *Itinéraires et contacts de cultures*, 1982, n° 2) ou en langue étrangère (pour une réflexion récente, cf. Sivadier, 2005 ; Bishop & Ulma, 2006).

La question de la transmission du patrimoine engage une réflexion sur la notion même de *transmission*, objet d'un colloque récent (Fraisie & Houdart-Merot, 2004). La question de la transmission est double, portant sur ce que l'enseignement peut transmettre du passé au présent et sur ce que l'enseignant peut transmettre à l'élève, au moyen mais aussi au-delà des savoirs et des savoir-faire qui leurs sont afférents. On peut reprendre les termes de Mainueneau (2003) pour isoler deux grands objets possibles de cette dernière transmission : l'appropriation subjective des œuvres (conçue à la fois comme adhésion affective et comme prise de distance, esthétique notamment), et le décentrement par rapport à l'époque actuelle (par la connaissance de l'expérience humaine que représente, au niveau individuel ou collectif, la création littéraire). Ce sont ces deux objectifs que visent à penser les notions de lecture et d'écriture littéraires, qui seront développées plus loin.

Mais il faut évoquer un certain positionnement didactique chez quelques chercheurs qui refusent de penser la question de la littérature sans revendiquer sa dimension *existentielle*, qui engage des modes de transmission spécifiques. Ce positionnement est bien représenté dans les conceptions de S. Doubrovsky (1971) ou dans le programme didactique de P. Yerlès et M. Lits (1992), qui le fondent sur la dichotomie déjà évoquée de R. Barthes (1967/2002) entre littérature et science (29) ; pour P. Yerlès et M. Lits (1992, p. 107), cette affirmation de Barthes « semble bien reconnaître à la littérature une dimension “existentielle” irréductible à la traditionnelle transmission des savoirs et savoir-faire, l'enseignement étant identifié à cette dernière. C'est cette résistance ou “irréductibilité” de la littérature à une transmission homologue à celle des sciences (ou de l'histoire), qui est vérifiable par quiconque entend, en situation d'enseignement “littéraire”, promouvoir autre chose que ce qui est de l'ordre d'un méta-discours – qu'il soit moral, “scientifique”, politique – sur la littérature. »

Cette dimension existentielle engage la question du rôle de l'enseignement dans le processus qui peut amener un sujet à *éprouver* la littérature (cf. Doubrovsky, 1971) : si l'on peut supposer, comme S. Doubrovsky, que cela déborde (en amont et en aval) le cadre de l'enseignement, il est possible de penser, comme Pierre Yerlès (1991, p. 115), le lien consubstantiel entre l'apprentissage et la littérature elle-même : « C'est à la “didactique littéraire”, sans aucun doute, qu'il revient de proclamer l'homologie profonde de ces “coups”, de ces “jeux”, de ces “bricolages”, “appropriations”, “rires”, “voix”, “énigmes” (30), que sont toutes les actions d'apprentissage, avec les usages et les enjeux de la littérature. »

On peut aussi supposer que la prise en compte de cette dimension existentielle engage l'enseignant, jusque dans son corps d'*acteur*, de S. Doubrovsky (1971) à F. Marcoin (2004) ou le didacticien, jusque dans sa *manière* (Yerlès & Lits, 1992).

La lecture littéraire : l'invention d'un nouveau paradigme didactique

À la fin des années 1970, Renaud Zuppinge (1980b, p. 30) pouvait affirmer : « Grâce à Bakhtine on nous a rendu l'auteur, il reste encore beaucoup à faire pour prouver que le lecteur existe ». Les travaux sur la lecture littéraire, conçue comme substitut à l'introuvable *littérarité* (cf. Aron, 1984 ; Picard, 1986) aideront à un renouveau des études didactiques concernant la littérature. La notion prend une réelle valeur dans le champ didactique dans les années 1990, dans la mesure où elle permet à la fois de s'adosser aux recherches littéraires les plus récentes et aux nombreuses recherches didactiques sur l'apprentissage de la lecture, initial et continué, sans référence spécifique à la lecture des textes littéraires.

Très explicitement articulée aux théories littéraires de la lecture des années 1970, qu'il s'agisse de l'approche « structurale » intégrant cette dimension (Riffaterre, 1971 & 1978/1983 ; Barthes, 1970/2002), de l'approche sémiotique (Eco, 1962/1965 & 1979/1985) ou poétique/ rhétorique (Charles, 1977), des travaux de l'« École de Constance » (Iser, 1976 ; Jauss, 1978), la didactique de la lecture littéraire tire profit aussi d'un renouveau des réflexions didactiques sur la compréhension en général, d'inspiration essentiellement psycholinguistique (pour une revue, cf. Thérien, 1996) ou du courant américain de la « *reader's response* » (cf. Lebrun, 1996) ou encore du renouveau des pratiques de lecture scolaire, portées par des innovateurs, qu'il s'agisse du premier degré (par exemple Charmeux, 1975 ; Foucambert, 1976) ou du secondaire (par exemple Vigner, 1979 ; Schmitt & Viala, 1979 ; Béguin, 1982). Les travaux ultérieurs de Michel Picard (1986 & 1989 ; cf. aussi Picard, 1987), modélisant la « lecture comme jeu », ont alimenté une réflexion sur la lecture et ont été particulièrement influents sur les recherches didactiques – plus sans doute que certaines approches sociologiques ou historiques des pratiques culturelles (cf. *supra*), qui ont cependant en général dessiné un arrière plan théorique donnant matière à la justification de la didactique de la lecture littéraire.

Ce sont en fait essentiellement les nombreux travaux littéraires sur la lecture, pour divers qu'ils soient (pour une typologie, cf. Jouve, 1996), qui ont permis de construire la lecture littéraire comme un véritable *outil didactique théorique* permettant de concilier les avancées théoriques des années 1950-1960, centrées sur le texte, et la conception du texte comme objet de lecture, dont le sens n'est pas conçu comme indépendant de l'interaction qu'il entretient avec ses lecteurs – non dans un « tête à texte » (Kuentz, 1974), mais dans le cadre d'un contexte historique et social. Cette conciliation a permis par ailleurs une réévaluation didactique des réflexions sur l'intertextualité (Kristeva, 1969 ; cf. Genette, 1979 ; Riffaterre, 1979), de la théorie de la déconstruction de J. Derrida (1967 & 1972) ou de l'approche philosophique de P. Ricœur sur l'interprétation (1969), souvent minorées quand les dimensions formelles ou institutionnelles dominaient les réflexions didactiques.

Il est clair que certains didacticiens pouvaient trouver leur compte à des approches qui, délaissant le risque de l'applicationnisme de savoirs textuels, permettaient de prendre en compte le lecteur, qu'il soit modélisé ou réel (Quet, 2006). D'où, dès les années 1990, une nouvelle « alliance » entre théoriciens de la lecture littéraire et didacticiens – pendant à celle qui unissaient les théoriciens du texte et les premiers didacticiens des années 1970 : elle se concrétise (outre un numéro spécial du *Français dans le monde* de 1988) dans la publication simultanée d'ouvrages théoriques non spécialement didactiques, mais rédigés par des auteurs qui s'intéressent par ailleurs à la question même de l'apprentissage de la lecture : on peut citer, parmi les plus représentatifs, ceux de Jean-Louis Dufays (1994), de Bertrand Gervais (1993), de Vincent Jouve (1992 & 1993). Plus parlants encore de ce point de vue sont, la même année, la tenue du colloque *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996) et le lancement de la revue *Lecture littéraire* (depuis 1996), qui font se côtoyer et discuter des didacticiens et des théoriciens de la lecture littéraire.

Du reste, la question didactique de la lecture des textes ne peut manquer d'interroger les théories de la lecture littéraire. Comme l'écrit Jean Verrier (1991) : « L'étude de la façon dont les textes sont lus, c'est-à-dire enseignés, montrés, reçus, et surtout transformés par des lecteurs particuliers, fait intrinsèquement partie de la réflexion théorique sur la littérature ». On retrouve, à propos de la lecture littéraire, la même solidarité que l'on pointait plus haut entre littérature et enseignement.

Dire de la notion de *lecture littéraire* qu'elle est un *outil didactique*, c'est signaler son intérêt et sa productivité dans les recherches didactiques concernant l'enseignement de la littérature. Pour autant, ce n'est pas là un concept construit de manière consensuelle dans le champ : nul ne saurait définir, sans se voir opposer une autre définition, ce qu'est une lecture littéraire. Il faut insister ici sur son statut de notion *heuristique*, en ce qu'elle permet d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur.

C'est là la force de la notion, en ce qu'elle ouvre un espace d'inventivité aussi bien dans les recherches théoriques que dans l'ingénierie didactique, non pas tant par la découverte de nouvelles approches du texte littéraire – même si c'est le cas, dans certains articles ou ouvrages – que par la redéfinition d'anciennes approches, recomposées et donc reconstruites, au moyen d'un étayage théorique nouveau qui permet de leur donner une valeur et une raison d'être dans la conception d'un enseignement rationnel de la littérature. L'ouvrage de J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (2005), *Pour une lecture littéraire*, est à cet égard exemplaire : si leur approche les amène à privilégier certaines formes d'accès aux textes qui interrogent spécifiquement l'acte de lecture et à faire certaines propositions d'activités nouvelles, l'intérêt principal de leurs propositions didactiques tient surtout au fait qu'un grand nombre de pratiques qu'ils proposent relèvent de la tradition scolaire – qu'elle soit ancienne ou marquée par l'innovation récente – et prennent un sens qui ne doit rien à la routine, mais plutôt à l'étayage théorique que leur permet la notion de lecture littéraire, qu'ils définissent préalablement. De même, les grandes questions qui concernent l'enseignement de la littérature depuis le début de la didactique peuvent être reprises ici sous un angle nouveau, de la définition des *corpus* à la connaissance de l'institution littéraire, des savoirs formels aux savoirs historiques sur le texte littéraire.

Autrement dit, la notion de lecture littéraire a permis de chercher à mieux définir un *enseignable* susceptible de donner un contour identifiable, théorisable et donc didactisable à l'enseignement de la littérature. Comme l'écrivait Alain Viala (1987, p. 18) : « Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur. » Et, pour emprunter les mots de Jacques Dubois (1978, p. 127), c'est le propre de « l'institution littéraire » de redéfinir, « à chaque étape de son histoire, des lectures (c'est-à-dire des significations) et des modes de lecture. » Parler de lecture littéraire, c'est donc tenter de définir ces modes et ces normes de lecture dans un enseignement de la littérature.

Ces citations rappellent que, bien sûr, ce fut le cas de toutes les réflexions (didactiques ou pré-didactiques) sur l'enseignement de la littérature, qui ont toujours cherché à définir un (des) mode(s), une (des) norme(s) de lecture. Mais le propre de la notion de *lecture littéraire* comme outil théorique (didactique) est précisément de centrer l'attention sur ce fait, au lieu de le voir comme une conséquence de choix portant sur autre chose – le texte et ses valeurs ou ses caractéristiques intrinsèques, l'institution littéraire, l'histoire littéraire, le patrimoine culturel, etc. En même temps, et conformément aux apports des théories littéraires qui lui servent de référent principal, la notion de lecture littéraire s'est construite par une réévaluation du rôle du lecteur dans l'appréhension des textes, permettant d'ouvrir, dans la lignée de Roland Barthes (1970), à la « lecture plurielle » et de passer, pour emprunter l'expression de Thomas Aron (1987), « du texte interrogé au texte qui interroge ».

De fait, le mouvement de didactisation de la lecture littéraire s'est accompagné d'un recentrage de la didactique de la littérature, parallèle du reste à celui de la didactique du français dans son ensemble, sur le sujet apprenant (objet d'une interrogation dès 1980 par Grivel, 1980, ou Gueunier, 1980), au lieu d'une centration sur l'objet – même si reste encore à définir avec plus de précision la notion même de *sujet* et les possibilités de son traitement didactique (cf. à cet égard Rouxel & Langlade, 2004). L'« implication » du sujet lecteur (cf. Dumortier & Lebrun, 2006) est au cœur de l'interrogation de certains didacticiens, qui veulent redonner à la « participation » du lecteur sa place dans la lecture littéraire (particulièrement Langlade, 2004a & 2004b), même si la question de la coexistence de la liberté du lecteur avec les « droits du texte » censés poser les « limites de l'interprétation » (Tauveron, 1999a & 2002, en référence directe à Eco, 1990/1992) reste une constante interrogation didactique. La prise en compte du sujet lecteur s'accompagne assez logiquement d'une réflexion, qui a pris récemment de l'ampleur, sur la question de la perception des « valeurs » véhiculées par le texte (voir notamment *Pratiques*, 2003, n° 117-118 ; Leclaire-Halté, 2003 & 2006a ; Canvat & Legros, 2004). On peut considérer *in fine* que ces approches conduisent à faire de l'élève un « amateur éclairé » (Dumortier, 2006).

L'articulation est possible, et souvent faite, avec les recherches en sciences de l'éducation qui interrogent le « rapport au savoir », dans des perspectives à la fois psychanalytiques et sociologiques (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1989 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Charlot, 1997) : d'où les approches de la lecture en termes de « posture » (par exemple, Bucheton, 1999 & 2000 ; Canvat, 1999a ; Lebrun, 2005). Il faut encore ajouter que la centration sur la lecture n'est pas indépendante du développement, en éducation depuis les années 1980, de la notion de *compétence* (pour une approche critique : cf. Dolz & Ollagnier, 2002). La notion de *compétence* (cf. la « compétence littéraire » que décrit H. Hymes, 1984, p. 126) peut en effet orienter les recherches en didactique sur des objets qui y répondent mieux que d'autres, plus facilement traitables en termes de savoirs (cf. Canvat, 2000 & 2005 ; Dufays, 2001b ; Legros, 2000).

C'est d'ailleurs ce qui rend possible de concevoir la lecture littéraire comme un enseignable susceptible d'être décrit à tous les niveaux d'enseignement. Plutôt que de centrer l'attention sur le *corpus* disponible selon le développement de l'élève, c'est sur la question des postures de lecture que portent les descriptions de la lecture littéraire, pensée dans une possible continuité des apprentissages entre le primaire et le secondaire – cf. particulièrement les travaux de C. Tauveron (1998, 1999a, 1999b & 2001). Une telle option est possible quand la lecture littéraire n'est pas réifiée comme une forme de lecture particulière et corrélée à des savoirs ou savoir-faire spécifiques à un niveau scolaire donné, mais pensée plus généralement comme une alternance de niveaux d'interprétation, ce qui laisse la place à une conception longitudinale du développement de l'élève et des variations dans l'exigence de maîtrise de tel ou tel niveau. Si la question des postures diverses, des premières aux dernières classes, est pensée didactiquement dans une possible continuité, elle peut être vécue dans les pratiques comme des ruptures successives (cf. Bucheton, 1999 & 2000 ; Canvat, 1999a).

C'est dans ce sens que Jean-Louis Dufays (2001b ; cf. aussi Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; De Croix & Ledur, 2001) poursuit une description de la lecture littéraire comme la mise en œuvre simultanée de trois postures (distanciation critique, participation, appropriation sensorielle), qui dialectise les instances que Michel Picard (1986) a isolées dans le lecteur (lectant, lu, lisant), en mettant en lumière les valeurs antinomiques qui les sous-tendent. Cette description établit une relation possible d'une part entre lecture littéraire et lecture ordinaire (les compétences

que requiert la première « ne font qu'exploiter au maximum les ressources » de la seconde : Dufays, 2001b), d'autre part entre les divers niveaux scolaires – sans supposer, par exemple, une « disjonction » entre une « réponse émotionnelle » réservée – aux petites classes et une « réponse intellectuelle » pour les grandes (cf. Dumortier & Lebrun, 2006) – ces deux continuités pouvant précisément se penser au sein de la discipline « français ».

De ces travaux ressortent des propositions didactiques diverses, dont il n'est pas possible de rendre compte ici. Mais il convient de faire référence à plusieurs recherches, fondées souvent sur des observations empiriques, qui insistent sur l'acte de socialisation de la lecture voire d'une « construction dialogique des textes », comme le dit Martine Burgos (1996, p. 265), qui fait ressortir ce que J.-M. Goulemot (1985, p. 122) appelle le « dialogisme » de toute pratique de lecture : « Goncourt des lycéens » (Burgos & Privat, 1993 ; Burgos, 1996) ; « journal de lecture » et « cercle de lecture » (cf. Gervais & Tousignant, 1990 ; Lebrun, 2001 ; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001 ; Hébert, 2006), « débat interprétatif » (Tauveron, 2002 ; Beltrami *et al.*, 2004), « geste anthologique » (Lebrun, 2005), etc.

La notion de lecture littéraire ne manque pas, comme pratiquement toutes celles qui concernent l'enseignement de la littérature, de faire débat. En premier lieu, elle suscite un questionnement sur le *corpus* de prédilection de cette lecture, quand certains théoriciens de la lecture littéraire, souvent convoqués en didactique, affirment clairement que la lecture littéraire concerne les textes... littéraires (cf. Picard, 1987, p. 11 ; Jouve, 1996, p. 8), ce qui fait resurgir la même circularité que celle que signalait Claude Reichler (1989) quant à la définition de la littérarité. Le choix didactique de proposer des situations didactiques fondées sur les textes « difficiles » (Reuter, 1987 ; Rouxel, 1996) ou « résistants » (Tauveron, 1999a) peut procéder de cette position, ce qui se traduit dans les propositions didactiques par une promotion des textes parodiques, ironiques ou problématiques (par exemple, Rouxel, 1996 ; Tauveron, 1999b), dont on a pu, en didactique (cf. Chiss, 2004a ; Leclaire-Halté, 2006b) ou ailleurs (cf. Merlin-Kajman, 2003 & 2005), interroger la pertinence.

En didactique, la lecture littéraire ne se veut pas toujours cantonnée aux textes littéraires (cf. Dufays, 1999a), mais dès lors l'expression elle-même est sujette à discussion, en raison de l'utilisation du qualificatif « littéraire » : s'agit-il de rappeler que la lecture de la littérature reste le but ultime des apprentissages de la lecture ou de penser la lecture en référence à sa dimension la plus élaborée, dont la lecture de la littérature reste le parangon ? Dans le premier cas, c'est l'ensemble de la conception de l'apprentissage du français qui fait à nouveau débat ; dans le deuxième, la question reste posée de l'intérêt de ce qualificatif pour la lecture de ce qui ne relève pas du littéraire : concevoir par exemple l'approche de la lecture documentaire par un *lecteur interprète* (Jorro, 1999 ; cf. Quet, 1995 ; Dabène & Quet, 1999) peut se passer de la notion de lecture littéraire, avec des bénéfices théoriques de même nature. Reste posée par ailleurs la question de l'articulation entre les diverses activités de lecture en classe, entre l'apprentissage de la lecture instrumentale et la lecture littéraire (cf. Chabanne, 2005).

Même si la lecture littéraire veut souvent penser sans hiérarchie préalable les différentes formes d'appréhension des textes, qu'il s'agisse, par exemple, du couple compréhension et interprétation (Dabène & Quet, 1999 ; Daunay, 1999 & 2002a ; Tauveron, 1999a & 2001 ; Beltrami *et al.*, 2004) ou du couple identification et distanciation (Leclaire-Halté, 2006a par exemple), il reste que la question de la lecture littéraire induit souvent le surgissement de dualités qui font faire

subrepticement retour à une telle hiérarchisation, surdéterminée parfois par le choix des textes censés illustrer la réalité d'une lecture littéraire (cf. Daunay, 1999 & 2002a), et il ne faut pas s'étonner que certains discours sur la lecture littéraire puissent donner lieu à disqualification de catégories de lecteurs (Daunay, 2006). La question se pose particulièrement quand, dans ce cadre théorique, est promue la lecture comme « art de la distance » (Rouxel, 1996 & 2002), qui rejailit sur l'écriture du commentaire (Bautier & Rochex, 1998 ; Bucheton, 2000) : le risque est alors de donner à penser à une catégorisation des lectures, voire des lecteurs, quand est posée, par voie de conséquence, la possibilité d'une lecture (ou d'une écriture) sans « distance », loin d'une approche dialectique des postures du lecteur ou du scripteur (pour une discussion critique, cf. Daunay, 2002c).

L'écriture littéraire

Dans la perspective d'une matière scolaire où l'approche de la « littérature » est fondée sur la lecture (Jey, 1998), la place de l'écriture est une difficulté théorique. La question du lien entre l'enseignement de l'écriture et de la littérature est pourtant centrale, dans la mesure où elle interroge à la fois la conception du littéraire dans l'enseignement et le possible partage entre les niveaux d'enseignement. Il faut revenir aux constatations anciennes d'une partition des pratiques d'écriture selon les niveaux d'enseignement : Gérard Genette observait en 1969 (p. 29) que ce qui constituait l'enseignement rhétorique du xix^e siècle peut perdurer en France dans les classes du primaire et du collège (avec la « rédaction », on apprend à écrire par l'étude et l'imitation des auteurs) mais s'estompe au lycée : l'écriture est alors cantonnée à son versant métatextuel (le commentaire et la dissertation), sans plus lier la lecture des textes littéraires et l'écriture littéraire. G. Genette proposera plus tard (1982), hors de toute préoccupation didactique, une distinction entre écritures *métatextuelle* et *hypertextuelle*, dont on peut dire qu'elle partage les niveaux d'enseignement. Une telle dichotomie n'est pas née spontanément, mais enregistre *scolairement*, sur un assez long terme, le lent partage entre une culture rhétorique et une culture du commentaire (Charles, 1985) et doit être analysée comme l'émergence d'une conception du littéraire et des discours qu'il autorise au sein de l'école (pour un point de vue didactique, cf. Idt, 1975 ; Ricardou, 1977 ; Reuter, 1990).

La lenteur du processus est à noter : si, en France, la « rhétorique » est bannie comme discipline des instructions officielles depuis 1880, elle perdure longtemps comme référent théorique implicite, au lycée ou dans les niveaux qui le précèdent : en témoignent les exercices d'écriture héritées du xix^e siècle, maintenus dans les instructions officielles jusque dans les années 1980 (Daunay, 2002b ; Houdart-Merot, 1998). Il faut ensuite observer que se joue dans ce processus une véritable scission entre les études des grandes classes du secondaire et les études antérieures, qui entérine, voire construit, deux conceptions du *texte littéraire* : dans les premiers niveaux d'enseignement, il est possible d'écrire à partir de textes littéraires, comme si ce n'était pas leur dimension littéraire qui importait, mais cela devient impossible dans les derniers, comme s'il s'agissait alors précisément de définir la littérarité du texte par son intouchabilité.

C'est ce qui explique que l'« écriture d'invention », introduite dans les derniers programmes de lycée en France, ait pu être vécue par ses détracteurs, de bonne foi ou non, comme une mise en cause des frontières traditionnelles de la discipline comme de la littérature (Daunay, 2003). Mais, *a contrario*, la recherche didactique a eu moins de difficulté à en faire *de facto* un objet didactique identifiable, comme l'attestent la parution de plusieurs ouvrages à destination des enseignants (par

exemple, Abolgassemi, 2001 ; Houdart-Merot, 2004 ; Penloup, 2005 ; Rabatel, 2004), les numéros de revue qui lui sont consacrés (*Recherches*, 2003, n° 39 ; *Enjeux*, 2003, n° 57 ; *Pratiques*, 2005, n° 127-128), les recherches auxquelles elle donne lieu (par exemple, Huynh, 2003 ; Cauterman *et al.*, 2004 ; Le Goff, 2006...). Cette réactivité des didacticiens, dans l'espace francophone tout entier, devant cet objet scolaire *prescrit* tient à l'ancienneté de la réflexion didactique sur la question du lien entre écriture et lecture, dans une perspective qui intègre ou non la question de l'enseignement de la littérature.

Plus qu'à une influence directe des recherches didactiques en littérature, l'écriture d'invention doit son existence au courant de recherches didactiques sur l'écriture, indépendamment de sa dimension littéraire, sous l'influence de quelques disciplines extérieures (cf. Reuter, 1996, chapitre 3). Les recherches en anthropologie, particulièrement les travaux de Jack Goody (1979, 1986 & 1994), ou en psychologie cognitive (Olson, 1998) ont été particulièrement mises à profit pour penser, en didactique, la dimension heuristique de l'écriture, conçue dès lors comme outil de construction des savoirs et des savoir-faire, dans tous les domaines du français, particulièrement pour la lecture ou l'apprentissage de notions.

La dimension *interactive* de la relation entre écriture et lecture a particulièrement été explorée, dans les années 1990 particulièrement (cf. Préfontaine & Lebrun, 1992 ; Reuter, 1994 ; Préfontaine, Godard & Fortier, 1995) et a conduit à considérer l'écriture, outil *et* objet d'apprentissage, non comme le couronnement (non appris) d'autres apprentissages (cf. Halté, 1992) mais comme élément central de ces derniers. Cette option met à mal la traditionnelle subordination de l'écriture à la lecture, que la tradition de l'enseignement du français a toujours privilégiée (Plane, 2001).

Sans revenir sur ces apports de la didactique du français à la question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture (pour une synthèse : Barré-De Miniac, 1995 ; Reuter, 1996 ; Plane, 2002), on insistera ici sur la question du lien entre enseignement de l'écriture et de la littérature. Or, comme on l'a déjà observé pour d'autres dimensions, la réflexion didactique sur l'écriture a pu se constituer par une mise à distance *théorique* du littéraire. Il s'agissait en fait de mettre en cause l'impensé de l'apprentissage de l'écriture dans une approche fondée sur la prééminence du littéraire. L'impensé mis au jour est en fait en grande partie celui des représentations de l'écrit construit à partir d'une conception du littéraire comme modèle normatif de l'écriture comme de la langue, source d'une « insécurité scripturale » (Dabène, 1987 ; cf. Bourgain, 1989 ; Penloup, 2000).

Dans le même temps, la description d'un « *continuum* scriptural » (Dabène, 1987) entre pratiques « ordinaires » et pratiques « littéraires » – qui précisément interroge la validité théorique de cette dichotomie construite scolairement et ancrée dans les représentations des élèves notamment (Dabène, 1990) – met en cause une certaine naturalisation du littéraire. Articulées à d'autres recherches sur les pratiques « ordinaires » d'écriture, ces recherches didactiques sur les écritures « ordinaires » constituent désormais un champ de recherche important. Elles n'évitent pas en général la question complexe de l'introduction des pratiques extrascolaires comme *référence* des pratiques scolaires, de l'aseptisation des pratiques à l'enfermement des élèves dans ces pratiques (cf. Reuter, 2001). Mais, outre les effets de connaissance qu'elles apportent, aux enseignants comme aux chercheurs, sur l'objet appréhendé, ces études permettent de concevoir des aménagements à un enseignement de l'écriture qui ne se constitue pas de la seule

légitimité des activités scolaires traditionnelles. Du reste, le développement des ateliers d'écriture (cf. notamment Oriol-Boyer, 1992 ; Pimet & Boniface, 1999), souvent à visée littéraire, ne peut manquer d'interroger la didactique sur une telle pratique de l'enseignement-apprentissage du littéraire, fût-elle non scolaire (Reuter, 1996, p. 34 *sqq.*).

Si l'on admet la possibilité d'un *continuum* entre l'écriture à fonction essentiellement d'expression et de communication et l'écriture à visée essentiellement esthétique, si l'on admet encore l'impossibilité de projeter tout uniment les deux pôles d'un tel *continuum* sur des catégories identifiables de scripteurs, l'effet possible d'une réflexion sur les pratiques extrascolaires des élèves dans l'approche d'un enseignement de la littérature est de penser un apprentissage qui ne se fonde pas sur la seule distance de l'élève au texte, mais sur la « tentation du littéraire » que peut receler l'écriture « ordinaire » (Penloup, 2000).

Pour autant, cette mise à distance *théorique* du littéraire n'a en rien évacué la réflexion sur l'approche des textes littéraires dans une perspective didactique, pour deux raisons au moins : d'une part, la relation entre lecture et écriture a été souvent pensée dans le contact d'œuvres littéraires ; d'autre part, la revendication du littéraire a constamment été présente dans le champ didactique, et pas comme une école adossée à l'autre, mais dans une continuité constante avec les autres préoccupations des recherches sur l'écriture (cf. Ricardou, 1977).

La réflexion didactique sur l'écriture et son lien avec la littérature est ancienne. Elle est pour partie inspirée des pratiques innovantes en primaire ou dans les premières classes du secondaire, beaucoup plus rarement dans les plus grandes classes, concevant l'écriture dans le cadre de situations-problèmes (pour une synthèse de ces réflexions didactiques à dimension praxéologique, cf. Daunay, 2002b), mais elle se fonde sur quelques référents théoriques qui en explicitent les enjeux didactiques, par des emprunts essentiellement à la narratologie (par exemple Verrier, 1977 & 1982 ; Béguin, 1982 ; Bessonnat & Schnedecker, 1990 ; Inisan & Vlieghe, 1993) et à la conception bakhtinienne de l'intertextualité (Idt, 1975 ; Petitjean, 1984). Il faut évoquer également les nombreuses propositions didactiques concernant les jeux littéraires (cf. Idt, 1975 ; Duchesne & Leguay, 1984 ; Reuter, 1996 ; etc.) où l'informatique a été mise à contribution assez rapidement, sous l'influence de l'Ouvroir de littérature potentielle (cf. OULIPO, 1981, p. 295-331 ; Balpe & Braffort, 1985 ; Oriol-Boyer, 1985). Ce sont les « jeux poétiques » qui dominent au départ, particulièrement à l'école primaire (cf. Balpe, 1974 ; Jean, 1978 ; pour une première synthèse et typologie, voir Delas, 1983 ; cf. encore Sublet, 1996) dont on a souvent décrit les intérêts (cf. par exemple Verrier, 1974) et les limites (cf. Goldenstein, 1978b ; Reuter, 1981a). Il est clair par ailleurs que l'importance des jeux poétiques s'explique aisément par le rôle assez singulier de la poésie à l'école (cf. Romian, 1972 ; Jean, 1983, 1991 & 2000 ; Ottenwaelter & Sandras, 1988 ; Marcoin, 1992 ; Sublet, 1996 ; Plane, 2002) et a pu faire permettre de faire régulièrement resurgir en didactique les questions, autrement délaissées, de la créativité et de l'imagination (cf. Reuter, 1996 ; Sublet, 1996), mais sans que soit toujours clarifié le statut même de la poésie à l'école (pour une approche critique de la place de la poésie à l'école comme des propositions didactiques à ce sujet, cf. Martin & Martin, 1997).

L'écriture, dans la plupart de ces démarches, est *littéraire* essentiellement en ce qu'elle participe de l'acte de découverte des caractéristiques littéraires d'un texte, entendu en général comme objet dont une analyse littéraire est possible. L'écriture *dans* le texte, à ce titre, agit comme le commentaire, écriture *sur* le texte, pour assigner au texte sa valeur « littéraire » (cf. Reuter, 1990). Il semble

bien que la didactique de la littérature ait constamment, malgré sa mise en cause de la sacralité du texte et des exercices scolaires assignés à son appréhension, conforté une certaine « culture du commentaire » (Charles, 1995) : l'écriture d'invention n'est que le dernier avatar de cette conception, qui a donné lieu à quelques travaux sur la forme et la nature du commentaire littéraire (cf. Veck, 1988 & 1990 ; Delcambre, 1989 ; Daunay, 2002b).

D'autres approches de l'écriture se veulent *littéraires* par la décision de *faire* de la littérature en classe. De fait, la question de l'écriture dans le domaine de l'enseignement de la littérature ressortit à un paradoxe relatif à la question de la scolarisation de la littérature et à l'écart que crée la pratique littéraire et la pratique scolaire de son « enseignement ». Pour R. Barthes (1971b/2002, p. 176), « Il y a une antinomie profonde et irréductible entre la littérature comme pratique et la littérature comme enseignement » ; ce qui l'amenait à s'interroger sur la possibilité même « que la littérature puisse subsister dans un enseignement, qu'elle soit compatible avec l'enseignement ». C'est cette distinction entre littérature enseignée et pratique de la littérature qui amène J. Ricardou (1977) à poser comme un « immense abus de langage ou, si l'on préfère, au moins une extraordinaire prestidigitation » le fait que « *l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature* » – i. e. « faire » de la littérature. C'est ce qui amenait Jean-François Halté (1987, p. 91 sq.) à écrire : « *La littérature (scolaire) est une fiction, très précisément le résultat de la transformation de la pratique littéraire en objet d'enseignement.* »

D'où des propositions didactiques concernant la production d'une œuvre publiable, diffusable, tentation constante, des expériences relatées par Geneviève Idt (1975) aux publications de Cécile Ladjali (par exemple 2000 & 2002). Si cette tentation interroge le statut de la littérature enseignée, elle ne saurait se muer en réel projet didactique : publier tous les romans qu'écriraient des élèves dans des démarches de projet n'aurait pas grand sens ni même un début de pertinence économique et sociale et pose surtout le problème de la raison d'être de cette démarche. G. Idt en faisait la critique dès 1975 et J.-F. Halté (1987, p. 93) précisait, dans son projet de constituer un « *“marché” scolaire de la littérature* » : « Il ne s'agit pas d'ouvrir l'école sur la vie, en faisant de vrais livres, édités par des professionnels et destinés au public de l'institution littéraire. Sous cette illusion de l'authenticité, on trouverait aisément une idéologie *productiviste* de la littérature, inconciliable avec l'apprentissage, mais bel et bien compatible, par contre, avec un certain élitisme et certaines procédures de fonctionnement au talent et au don. »

Ce sont d'autres voies qu'a explorées la didactique pour répondre à cette proposition de Barthes (1975/2002, p. 884) : « Il faudrait donner aux enfants la possibilité de créer des objets complets (ce que le devoir ne peut être), dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation. »

L'exemple le plus clair est l'écriture en projet, associée à un cadre didactique qui pense la production du texte (cf. Idt, 1975 ; Verrier, 1974 ; Halté, 1987). D'autres propositions didactiques pour le primaire font écho à ces principes, des chantiers d'écriture du Groupe de recherche d'Écouen (cf. Jolibert, 1988) à la lecture-écriture en réseau (cf. Tauveron & Sève, 1999 ; Tauveron, 1999b). Il faut souligner l'importance, dans cette approche, des propositions didactiques centrées sur la réécriture (cf. par exemple *Recherches*, 1989, n° 11 ; Halté, 1990 ; Bucheton ; 1995 ; Falardeau, 2006 ; *Pratiques*, 2000, n° 105-106), dont certaines empruntent récemment ses outils à la génétique textuelle (cf. *Le français*

aujourd'hui, 2004, n° 144 ; Oriol-Boyer, 2003 ; Le Goff, 2005 ; 2006) comme le fait l'approche des brouillons d'élèves (particulièrement, Fabre, 1990 ; Fabre-Cols, 2000 & 2002 ; Boré, 2000 & 2004 ; Doquet-Lacoste, 2003).

Dans la logique de l'écriture en projet, Jean-François Halté (1987) interrogeait la possibilité d'instituer une « communauté des apprentis, sous leurs différentes instanciations (d'écrivains, de public, de critiques, de théoriciens) ». Si l'on retrouve le projet fondamental d'un enseignement rhétorique qui vise l'apprentissage de l'écriture (31), l'approche globale de la conception de la littérature en est différente, l'objectif n'étant pas de poser le texte comme modèle à imiter, mais de solliciter la littérature, dans un projet d'écriture longue, « en tant que *savoir-faire objectif dans des œuvres*, en tant que réservoir social de solutions, de problèmes, d'entreprises tentées dans telle ou telle direction des composantes de la scripturalité » : ce qui revient à faire que la littérature est « délibérément *exploitée, pillée, dans un geste iconoclaste* ».

La constitution d'une communauté d'apprentis est une idée reprise, pour le primaire, par certain didacticiens, mais avec une inflexion liée au choix théorique de penser la relation esthétique au texte, *via* G. Genette (1997) : par exemple C. Tauveron (2002). C'est dans cette lignée qu'il faut inscrire certaines recherches qui cherchent à instaurer une *posture d'auteur*, au sein d'une communauté littéraire (Tauveron, 1996 & 2002 ; Tauveron & Sève, 2005 ; Jaubert & Rebière, 2002a & 2002b ; Sève, 2005 ; Coulet & Lebrun, 2004), problématique qui est à penser dans une approche qui théorise le « sujet scolaire écrivain » dans un cadre plus général de l'activité langagière à l'école (Bucheton, 2001). Cette approche s'inscrit elle aussi, comme celles qui concernent la lecture littéraire, dans une approche du sujet qui pose l'intrication du langage et du développement psycho-affectif et cognitif (cf. Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Bucheton, 1995 ; Bautier & Rochex, 1998).

La dimension littéraire du texte libre de Freinet permettait d'explorer cette voie (cf. Favry, 1971), mais n'a pas été tout de suite reconfigurée dans l'approche didactique de l'écriture ou de la littérature, voire a pu faire l'objet d'une certaine méfiance (par exemple, Charmeux, 1983). Des approches plus récentes permettent cette articulation (cf. Clanché, 1988 ; Clanché & Testanière, 1989 ; Clanché, Debarbieux & Testanière, 1994 ; Lèmery, 1996 ; Schnewly, 1994 ; Vergnioux, 2001 ; Bishop, 2005) et font ressortir que les questions posées par la didactique à l'écriture scolaire peuvent trouver là des apports intéressants. Notamment, les questions de la posture d'écrivain ou d'auteur prise par les élèves, le rôle de la destination des écrits, le statut du stéréotype et de l'intertextualité, la confrontation aux textes d'auteurs pour travailler le texte produit, trouvent dans les propositions de Freinet comme de ses continuateurs des éléments de réflexion qui peuvent aisément s'articuler aux recherches didactiques actuelles, même si la référence concrète à ces textes fondateurs est assez rare.

Les approches didactiques actuelles de l'écriture littéraire laissent entières toutes les questions sur la définition du littéraire, mais elles permettent, d'ailleurs que d'autres approches sans doute, de les poser de manière plus cruciale. De fait, la réflexion sur la circulation des textes d'élèves au sein d'une communauté scolaire instituée *littéraire*, peut finalement ressortir à une conception de la socialité qui n'est pas sans rapport avec celle que le XVIII^e siècle instaurait, à une époque précisément où naît notre conception actuelle à la fois, et ce n'est pas totalement un hasard – de la politique *et* de la littérature – (cf. Chiss, 1996 ; Jacquet-Francillon, 2000).

CONCLUSION

Cette synthèse des recherches en didactique de la littérature, en ce qu'elle a montré les continuités fortes avec certaines autres problématiques de la didactique du français, peut se conclure par ces mots de Jean-Louis Chiss et de Jacques David (1999, p. 44) : « Il s'agit désormais moins de "faire une place" à la didactique de la littérature dans la didactique du français que de réélaborer l'édifice conceptuel de cette dernière en fonction aussi des questions que la littérature et son enseignement/apprentissage posent aux disciplines de référence (dont les sciences du langage) et aux pratiques sociales (dont les pratiques éducatives) : questions du sujet écrivain-lisant, du sens et des valeurs. » Il est vrai, comme le note Yves Reuter (2004, p. 246 *sqq.*), que le « questionnement sur la didactique de la littérature » possède quelques « valeurs heuristiques » dans le cadre de la didactique du français, voire en d'autres didactiques.

La didactique du français, présentée en ouverture comme *un espace de questions*, ne prétend pas apporter de réponses définitives aux interrogations sociales concernant l'enseignement de la littérature. Mais elle peut aider à se garder de l'illusion des réponses univoques, dont on a peine à croire qu'elles ont pensé aux simples objections théoriques que des décennies de recherche ont apportées à chacune d'elles.

Bertrand Daunay

bertrand.daunay@univ-lille3.fr

Université Charles-de-Gaulle Lille 3

Théories-didactique de la lecture-écriture (Théodile)

NOTES

- (1) Qu'elle soit dénoncée, notamment par les adversaires des réformes françaises récentes, ou interrogée, comme par exemple chez P. Aron et A. Viala (2005) qui préfèrent parler de « sentiment de crise ».
- (2) Elle est devenue, en 2003, l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).
- (3) Il faut citer encore un ancêtre de cette proclamation, l'article de Jean-Claude Gagnon (1973), et une variante : « Vers une didactique de la littérature » (Larrat, 1993).
- (4) Une première édition de cet ouvrage a paru chez Nathan en 1995 avec un complément au titre légèrement différent : « état » au lieu de « fondements d'une discipline ».
- (5) Concept dont les impasses théoriques ont été vite soulignées (cf. Greimas, 1972 ; Marghescou, 1974 ; Arrivé, 1975 ; Greimas & Courtés, 1979 ; Aron, 1984 ; Reuter, 1985 ; etc.).
- (6) À la fin de ce numéro de *Littérature*, dont le titre de sa livraison est significativement intitulé « Enseigner le français », la revue *Pratiques*, née un an auparavant, est présentée comme une « revue-sœur ».
- (7) Pierre Clarac, inspecteur général, membre de l'Institut et notamment coéditeur dans la bibliothèque de la Pléiade (Gallimard), des œuvres de Proust, est l'auteur de plusieurs articles et d'un ouvrage sur l'enseignement du français (1964), dont on retrouve les principes dans une collection de manuels scolaires qu'il dirigeait.
- (8) André Lagarde & Laurent Michard, *Les grands auteurs français du programme*. Paris : Bordas, 1948-1962, 6 t. (Moyen-Âge, puis un tome par siècle du XVI^e au XX^e siècle).
- (9) Il faut parallèlement signaler l'analyse historique des manuels et du traitement qu'ils réservent à certains auteurs (par exemple, Fayolle, 1972 & 1985). Cf. encore les analyses critiques des manuels québécois (Melançon, 1987 ; Moisan, 1987) ou, en français langue étrangère, la critique par J. Peytard (1982a & 1988) du « Mauger » (*Cours de langue et de civilisation françaises*. Paris : Hachette, 1957).
- (10) On laisse de côté ici la critique d'autres contenus idéologiques véhiculés par les textes eux-mêmes : cf. par exemple P. Quériel (1976).
- (11) Cf., la même année, M. Vernet (1970). C'est en général le discours sur l'explication de texte qui est analysé (cf. particulièrement, plus tardivement, *Textuel*, 1987, n° 20 : « Expliquer-Commenter »), mais cela donnera lieu à l'analyse, pour aboutir aux mêmes conclusions, d'explications réelles faites par des enseignants, critiqués sans ménagement parfois, de L. Sprenger-Charolles (1983) à M. P. Schmitt (1994).
- (12) On trouvera une revue des disqualifications de l'explication de texte comme paraphrase, mais aussi une mise en perspective historique qui montre la permanence de ce « jugement de paraphrase », dans B. Daunay (2002a).
- (13) Ce n'est pas ici le lieu d'un développement sur la manière dont les institutions scolaires intègrent de telles conceptions dans les instructions officielles. Mais il faut noter que les notions de *texte* comme de *discours* structurent plus ou moins les programmes, dès les années 1980 (avec une centration marquée sur la notion de discours dans les programmes français dès le milieu des années 1990). Qu'une telle insertion soit perçue comme récupération (par exemple, Schwartz, 1975) ou intégration (Chanfrault-

- Duchet, 2003) de notions théoriques, la nature spécifique de ces textes officiels, fait de compromis théoriques (entre autres), ne rend pas justice aux avancées théoriques de la didactique, en cette matière comme en d'autres.
- (14) Il s'agit de la banque de données sur les recherches en didactique, dont les principes sont présentés dans G. Gagné et alii (1989) et qui est consultable en ligne à l'adresse : <<http://www.inrp.fr/daf/web/index.php>> (consulté le 28 mai 2007).
 - (15) Même si une réflexion sur le lien entre l'oralité et la littérature peut contribuer à penser l'articulation de l'approche didactique de l'oral et de la littérature (cf. Clermont & Schneider, 2006).
 - (16) La problématique de la didactique du français langue seconde ou étrangère, pour être un peu différente de ce point de vue, pose les relations entre langue et littérature dans des termes proches : pour une revue des conceptions du lien entre classe de langue et littérature, cf. J. Peytard (1982a, 1982b & 1988) ; É. Papo & J. Bourgain (1989) ; A. Séoud (1997) ; M.-C. Albert & M. Souchon (2000).
 - (17) Il est d'autres dénomination pour cette littérature, appelée plus souvent, autrefois, littérature enfantine, ou littérature pour la jeunesse, etc. L'expression *littérature de jeunesse* est aujourd'hui devenue la plus courante, sous l'influence notamment de M. Soriano (1975, p. 15).
 - (18) G. Genette d'ailleurs a montré, dans *Fiction et diction* (1991, p. 27), que peuvent coexister de façon incohérente, dans un même discours, le subjectivisme éclairé (et élitiste) qui détermine, au nom du goût, la littérarité d'une œuvre, et l'objectivisme théorique qui se donne des critères formels de littérarité.
 - (19) On sait que la question a été posée par quelques illustres théoriciens, avec quelques réponses diverses : C. Du Bos (1945), J.-P. Sartre (1948), R. Barthes – voir l'analyse que fait G. Philippe (2002, p. 215), de ses positions successives –, T. Eagleton (1994), etc.
 - (20) Il faut évoquer ici les recherches sur l'influence du modèle scolaire sur certains genres sociaux extrascolaires : cf. l'article fondateur de C. Abastado (1981).
 - (21) Parallèlement à des enquêtes sur les représentations des élèves : A. Rouxel (1996, p. 57 sqq.) ; A. Béguin (1982) ; J.-F. Massol (1999), etc.
 - (22) Concernant ce dictionnaire, dont la première édition (1887) a été récemment numérisée par la Bibliothèque nationale de France dans le cadre de la bibliothèque numérique *Gallica* accessible sur Internet à l'adresse : <http://gallica.bnf.fr> (consulté le 13 juin 2007), cf. les ouvrages récents dirigés par D. Denis et P. Kahn (2003 & 2006) ; sur les articles concernant la littérature, cf. M. Jey (2003). Signalons enfin que la seconde édition (1911) de ce dictionnaire est accessible sur le site Internet de l'Institut national de recherche pédagogique, à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> (consulté le 30 mai 2007).
 - (23) Du reste, le débat vaut aussi dans le domaine des études littéraires : A. Compagnon (1998, p. 149 sq), rappelle que dès la fin du XIX^e siècle, « la critique scientifique (Brunetière), puis historique (Lanson) polémique contre ce qu'elle appelait la critique impressionniste (A. France notamment) ». Comme le dit encore A. Compagnon (p. 150), « à cette critique qui cultive le goût, procède par la sympathie, parle de son expérience, de ses réactions [...], on oppose la nécessité de la distance, de l'objectivité, de la méthode ».
 - (24) Réédition modifiée d'un ouvrage initialement paru en 1988.
 - (25) Le « retour » d'une histoire littéraire est sensible (cf., par exemple, Armand, 1993 ; Sivadier, 2002 ainsi que Béhar & Fayolle, 1990).
 - (26) Alors que d'autres recherches didactiques l'envisagent dans une perspective socioconstructiviste plus large, sous l'influence croisée de M. Bakhtine (1979/1984) et de L. Vygotski (1934/1997) : cf. B. Schneuwly & J. Dolz (1997), J.-F. De Pietro & B. Schneuwly (2003) ou encore M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (2003).
 - (27) Ce n'est pas le lieu ici de rendre compte de façon serrée de ces écrits, pour plusieurs raisons, outre le fait qu'ils ne concernent qu'une petite partie de la question ici traitée, à savoir *le lycée en France* : d'une part, ils ignorent, dans tous les sens du terme, les travaux didactiques et, quand ils parlent de didactique, n'en disent rien qui puisse sérieusement référer aux recherches dont cette note de synthèse veut rendre compte ; d'autre part, les questions qu'ils posent sur l'enseignement de la littérature sont précisément celles que pose, ou que s'est depuis longtemps posées, la didactique : la différence tient au fait que celle-ci veut étayer ce qu'elle avance d'un point de vue théorique, alors qu'on chercherait en vain, dans les écrits cités, la volonté de construire une cohérence théorique à ce qui s'apparente au discours spontané de professionnels ou d'amateurs éclairés ; enfin, et c'est là la conséquence des deux points précédents, l'absence de volonté de dialogue chez ces auteurs se traduit le plus souvent par un mépris affiché des adversaires qu'ils se donnent et par des amalgames qui parfois découragent à eux seuls la discussion.
 - (28) L'enquête de Suzanne Richard concerne le secondaire, mais on peut aisément supposer une évolution identique dans les recherches didactiques concernant le primaire, avec sans doute un temps de retard.
 - (29) Opposition classique, réalisée souvent, même sans référence à R. Barthes : cf. P. Kuentz (1972, p. 24) et P. Aron (1987, p. 119).
 - (30) Ces mots entre guillemets représentent autant de « concepts-opérateurs » qui fondent la conception qu'a P. Yerlès de la didactique.
 - (31) Ou celle d'A. Albalat, dont la réédition de certains ouvrages aux éditions Albin Michel, au début des années 1990, apparaît comme un des signes de l'intérêt didactique pour les questions de l'écriture littéraire fondée sur l'exploitation des auteurs, que confirme par exemple la revendication de filiation par la rédaction de la revue *Texte en main* (cf. Oriol-Boyer, 1992b, p. 142).

BIBLIOGRAPHIE

Monographies & articles de périodiques

- ABASTADO C. (1981). « La composition française et l'ordre du discours ». *Pratiques*, n° 29, p. 3-18.
- ABOLGASSEMI M. (2001). *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*. Rennes : CRDP de Bretagne.
- ADAM J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- ADAM J.-M. & CORDONIER N. (1995). « L'analyse du discours littéraire. Éléments pour un état des lieux ». *Le français aujourd'hui*, n° 109, p. 35-47.
- AHR S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.
- ALBERT M.-C. & SOUCHON M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- ALBERTINI P. (1987). « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 ». *Textuel*, n° 20, p. 87-97.
- ALEXANDRESCU S. (1979). « La critique littéraire : métadiscours et théorie de l'explication ». In A. J. Greimas & E. Landowski (dir.), *Introduction à l'analyse des discours en sciences sociales*. Paris : Hachette, p. 208-237.

- AMOSSY R. (2003). « La dimension sociale du discours littéraire. L'analyse du discours et le projet sociocritique ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, p. 63-74.
- AMOSSY R. & MAINGUENEAU D. [dir.] (2003a). *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- AMOSSY R. & MAINGUENEAU D. (2003b). « Présentation ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, p. 9-13.
- ARMAND A. (1993). *L'histoire littéraire : théories et pratiques*. Paris : B. Lacoste ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- ARON P. & VIALA A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : PUF.
- ARON T. (1984). *Littérature et littérarité : un essai de mise au point*. Paris : Les Belles Lettres ; Annales littéraires de l'université de Besançon.
- ARON T. (1987). « Du texte interrogé au texte qui interroge ». *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 119-143.
- ARRIVÉ M. (1975). « Lire, dé-lire ». *Pratiques*, n° 7-8, p. 7-20.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BALIBAR R. (1974). *Les Français fictifs : le rapport des styles littéraires au français national*. Paris : Hachette.
- BALPE J.-P. (1974). *Les moments de poésie à l'école élémentaire*. Paris : A. Colin.
- BALPE J.-P. & BRAFFORT P. (1985). « La production littéraire assistée ». *Texte en main*, n° 3-4, p. 25-37.
- BARRÉ-DE MINAC C. (1995). « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche ». *Revue française de pédagogie*, n° 113, p. 93-133.
- BARRÉ-DE MINAC C. ; BRISSAUD C. & RISPAIL M. [dir.] (2004). *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHES R. (1966/2002). « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* n° 8 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 2, p. 828-865.
- BARTHES R. (1967/2002). « De la science à la littérature », *Times Literary Supplement*, 28 septembre 1967 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 2, p. 1263-1270.
- BARTHES R. (1970/2002). *S/Z* ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 3, p. 119-346.
- BARTHES R. (1971a/2002). « De l'œuvre au texte ». *Revue d'esthétique* n° 3 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 3, p. 908-916.
- BARTHES R. (1971b/2002). « Réflexions sur un manuel ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 170-177 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 3, p. 945-951.
- BARTHES R. (1975/2002). « Littérature/enseignement ». *Pratiques*, n° 5 ; repris dans *Œuvres complètes*. Paris : Éd. du Seuil, 2002, t. 4, p. 879-886.
- BAUDELOT C. ; CARTIER M. & DETREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Éd. du Seuil.
- BAUDELOT C. & ESTABLET R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : F. Maspero.
- BAUTIER É. & BUCHETON D. (1995). « Qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 111, p. 26-35.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- BEAUDE P.-M. ; PETITJEAN A. & PRIVAT J.-M. [dir.] (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : CASUM.
- BEAUDRAP A.-R. de [coord.] (2004). *Images de la littérature et de son enseignement. Étude réalisée à l'IUFM des Pays de la Loire auprès des PLC de Lettres*. Chasseneuil-du-Poitou : SCEREN-CNDP ; Nantes : CRDP des Pays de la Loire.
- BÉGUIN A. (1982). *Lire-écrire*. Paris : L'École.
- BÉHAR H. & FAYOLLE R. [dir.] (1990). *L'histoire littéraire aujourd'hui*. Paris : A. Colin.
- BEILLEROT J. ; BLANCHARD-LAVILLE C. & MOSCONI N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. universitaires.
- BELTRAMI D. ; QUET F. ; REMOND M. & RUFFIER J. (2004). *Lecture pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- BENAMOU M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : BELC.
- BERNANOCE M. (2005). « L'écriture théâtrale à la charnière de la littérature et de la scène ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble, p. 95-108.
- BERNIÉ J.-P. (2004). « Pour un ensemble co-disciplinaire ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 35, p. 38-42.
- BERTUCCI M.-M. (2004). « Enseigner le français : crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle ? ». In E. Fraisse & V. Houdart-Merot (coord.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉRÉN-CRDP de Créteil, p. 135-152.
- BESENVAL P. (1982). « Le Hit-parade de l'oral ». *Le français aujourd'hui*, n° 100, p. 59-61.
- BESSONNAT D. & SCHNEDECKER C. (1990). « Pour une littérature de seconde main au collège ». *Pratiques*, n° 67, p. 35-86.
- BISHOP M.-F. (2005). « Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? ». *Pratiques*, n° 127-128, p. 143-153.
- BISHOP M.-F. & ULMA D. (2006). « Place et valeurs de la littérature à l'école. Approche historique et comparative ». In M. Lebrun (éd.), *Actes du colloque international « Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances : 20-22 octobre 2005*. Document disponible au format PDF sur Internet à l'adresse : <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/bishop-ulma.pdf>> (consulté le 22 mai 2007).
- BLAMPAIN D. (1979). *La littérature de jeunesse. Pour un autre usage*. Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor.
- BOISSINOT A. (2000). « Typologie(s) et topologie dans l'enseignement du français ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 31-42.
- BORÉ C. (2000). « Le brouillon, introuvable objet d'étude ? ». *Pratiques*, n° 105-106, p. 23-49.

- BORÉ C. (2004). « Contribution des brouillons à l'approche de l'écriture scolaire ». *Le français aujourd'hui*, n° 144, p. 42-51.
- BOUCHARD R. & MEYER J.-C. [éd.] (1996). *Les métalangages de la classe de français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995)*. [Saint-Cloud : DFLM-AIRDF].
- BOURDIEU P. (1971). « Le marché des biens symboliques », *L'année sociologique* vol. 22, p. 49-126.
- BOURDIEU P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURGAÏN D. (1989). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses ; 5 microfiches.
- BOUTAN P. & SAVATOVSKY D. (2000). « Avant-propos ». *Études de linguistique appliquée*, n° 118, p. 133-143.
- BRANCA-ROSOFF S. (1990). *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*. Paris : Éd. des Cendres.
- BRASSART D. G. ; GARCIA-DEBANC C. ; HALTÉ J.-F. ; LEBRUN M. ; PETITJEAN A. ; LEGROS G. & ROPÉ F. (1990). *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz : université de Metz.
- BRILLANT-ANNEQUIN A. & MASSOL J.-F. [coord.] (2005). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble.
- BRONCKART J.-P. (2001). « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures ». In J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 19-41.
- BRUNO P. (2004). « Questions de sociocritique ». *Le français aujourd'hui*, n° 145, p. 33-41.
- BUCHETON D. (1999). « Les postures du lecteur ». In P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 137-150.
- BUCHETON D. (1995). *Écriture-réécriture. Récits d'adolescents*. Bern : P. Lang.
- BUCHETON D. (2000). « Les postures de lecture des élèves au collège ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-213.
- BUCHETON D. (2001). « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? ». In L. Collès et alii (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck p. 569-575.
- BUISSON F. [éd.] (2000). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire : extraits*. Texte établi, présenté et annoté par P. Hayat. Paris : Kimé.
- BURGOS M. (1993). « Lectures privées et lectures partagées ». *Pratiques*, n° 80, p. 78-94.
- BURGOS M. (1996). « Les débats de lecture : pratiques d'appropriation ou construction dialogique des textes ? ». In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck, p. 265-270.
- BURGOS M. & PRIVAT J.-M. (1993). « Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire ? ». In M. Poulain (dir.), *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éd. du Cercle de la librairie, p. 163-181.
- BUTLEN M. (1996). « L'offre de lecture à l'école ». In C. Garcia-Debanc, M. Grandaty & A. Liva (éd.), *Didactique de la lecture. Regards croisés. Actes de la rencontre Lecture organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à Éveline Charmeux*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail ; CRDP Midi-Pyrénées, p. 103-114.
- CANVAT K. (1999a). « Comprendre, interpréter, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives ». *Enjeux*, n° 46, p. 93-115.
- CANVAT K. (1999b). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck.
- CANVAT K. (2000). « Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexions et propositions ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 57-72.
- CANVAT K. (2005). « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble, p. 29-41.
- CANVAT K. ; MONBALLIN M. & VAN DER BREMPT M. [dir.] (2004). *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- CANVAT K. & LEGROS G. [dir.] (2004). *Les valeurs dans/de la littérature*. Namur : CEDOCEF.
- CAUTERMAN M.-M. ; DAUNAY B. ; COGET C. ; DENIZOT N. & VANDERKELEN B. (2004). *Construction d'un « objet didactique » : l'écriture d'invention au collège et au lycée*. Rapport de recherche R/RIU/03/04 (2002-2004). Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- CHABANNE J.-C. (2005). « Les évolutions récentes du français à l'école primaire ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature : quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP de l'académie de Grenoble, p. 73-82.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2001). « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (éd.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR, p. 115-122.
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. (2003). « Nouveaux programmes de français au lycée et communautés discursives ». In M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. Actes du colloque pluridisciplinaire international*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine [Cédérom].
- CHANFRAULT-DUCHET M.-F. [dir.] (1997). *Les représentations de la littérature dans l'enseignement (1887-1990)*. Tours : université François Rabelais.

- CHARLES M. (1977). *La rhétorique de la lecture*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLES M. (1985). *L'arbre et la source*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLES M. (1995). *Introduction à l'étude des textes*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B. ; BAUTIER É. ; ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHARMEUX É. (1975). *Lire à l'école*. Paris : CEDIC.
- CHARMEUX É. (1983). *L'écriture à l'école*. Paris : CEDIC.
- CHAROLLES M. (1987). « Questions et questionnaires dans deux manuels scolaires ». *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 57-79.
- CHARPENTRAT J.-P. & FOURNIER J.-M. (1999). « La littérature du collège. Penser/Classer les textes du corpus ». *Langage et société*, n° 87, p. 79-93.
- CHARTIER A.-M. (2004). « Enseignants et bibliothécaires de la Libération à l'an 2000 ». In E. Fraisse & V. Houdart-Merot (coord.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉREN-CRDP de Créteil, p. 31-56.
- CHARTIER A.-M. & HÉBRARD J. (1989/2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Georges Pompidou ; Fayard.
- CHARTIER R. (1985). *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris : Éd. du Seuil.
- CHARTIER R. [dir.] (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages.
- CHAUMETTE J.-C. (1975). « L'écriture au service de la lecture : travail filmique ». *Pratiques* n° 7/8, p. 25-46.
- CHERVEL A. (1987). « Observations sur l'histoire de la composition française ». *Histoire de l'éducation*, n° 33, p. 21-34.
- CHERVEL A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- CHERVEL A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.
- CHISS J.-L. (1996). « Discussion [à la communication de J.-M. Privat (1996)] ». In R. Bouchard & J.-C. Meyer (éd.), *Les métalangages de la classe de français (actes du sixième colloque de l'AIDFLM : Lyon septembre 2005)*. [Saint-Cloud : DFLM ; AIRDF], p. 23-24.
- CHISS J.-L. (2004a). « Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3 ». In Observatoire national de la lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : SCEREN-CNDP ; Savoir livre, p. 45-57.
- CHISS J.-L. (2004b). « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français ». In C. Barré-De Miniac, R. Brissaud & M. Rispaill (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 43-68.
- CHISS J.-L. & DAVID J. (1999). « Des relations entre langue et littérature. Éléments pour un débat théorique, institutionnel et didactique ». *Le français aujourd'hui*, n° hors série, p. 40-54.
- CHISS J.-L. ; DAVID J. & REUTER Y. [dir.] (2005). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck [1^{re} éd. 1995].
- CHISS J.-L. & FILLIOLET J. (1995). « Typologies et didactique de l'écrit : constantes et évolutions ». *Études de linguistique appliquée*, n° 99, p. 79-91.
- CLANCHÉ P. (1988). *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Le Centurion.
- CLANCHÉ P. ; DEBARBIEUX É. & TESTANIÈRE J. [dir.] (1994). *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- CLANCHÉ P. & TESTANIÈRE J. [dir.] (1989). *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium de Bordeaux II, 26-28 mars 1987*. Talence : Presses universitaires de Bordeaux.
- CLARAC P. (1964). *L'enseignement du français*. Paris : PUF.
- CLERMONT P. & SCHNEIDER A. [dir.] (2006). *Écoute mon papyrus. Littératures, oral et oralité*. Strasbourg : SCÉREN-CRDP d'Alsace.
- COGET C. (2005). « Un Débat exemplaire ». *Recherches*, n° 43, p. 13-24.
- COLLÈS L. (1997). « Enjeux d'une approche anthropologique du texte littéraire ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 75-89.
- COLLÈS L. ; DUFAYS J.-L. ; FABRY G. & MAEDER C. [dir.] (2001). *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck.
- COMPAGNON A. (1983). *La République des Lettres. De Flaubert à Proust*. Paris : Éd. du Seuil.
- COMPAGNON A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Éd. du Seuil.
- COMPÈRE M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500 1850)*. Paris : Gallimard ; Julliard.
- CORNILLE J.-P. (1971). « Faut-il supprimer les anthologies ? À propos des instruments de travail du professeur de lettres ». *Le français aujourd'hui*, n° 12, p. 37-44.
- COULET C. & LEBRUN M. (2004). « La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire ». *Skholé*, n° hors série (1), p. 177-187.
- CRINON J. (2006). « L'écriture littéraire et les genres ». *Le français aujourd'hui*, n° 153, p. 17-24.
- DABÈNE M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- DABÈNE M. (1990). « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale ». *Lidil*, n° 3, p. 9-26.
- DABÈNE M. & QUET F. [dir.] (1999). *La compréhension des textes au collège*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- DAINVILLE F. de (1940). *Naissance de l'humanisme moderne*. Paris : Beauchesne.

- DARRAS F. (1993). « La littérature de jeunesse à l'école : à la recherche des illusions perdues ». *Recherches*, n° 18, p. 199-202.
- DAUNAY B. (1999). « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification ». *Recherches*, n° 30, p. 29-59.
- DAUNAY B. (2002a). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY B. (2002b). *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Bern : P. Lang.
- DAUNAY B. (2002c). « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire ». *Pratiques*, n° 113-114, p. 135-153.
- DAUNAY B. (2003). « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline ». *Recherches*, n° 39, p. 39-68.
- DAUNAY B. (2006). « Lecture littéraire et disqualification scolaire ». *Lidil*, n° 33, p. 19-35 [journée d'étude « Réception des textes et classe de littérature », IUFM de Lyon, 13 octobre 2004].
- DAUNAY B. & DUFAYS J.-L. (2007). « Méthodes de recherche en didactique de la littérature ». *La lettre de l'AIRDF*, n° 40, p. 8-13.
- DE CROIX S. & LEDUR D. (2001). « Compétences de lecture littéraire : analyse des pratiques des élèves et propositions d'activités ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck, p. 252-258.
- DELCAMBRE I. (1989). « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? ». *Pratiques*, n° 63, p. 13-36.
- DELCAMBRE P. (1987). « Lire pour plus tard ». *Recherches*, n° 7, p. 123-143.
- DELESALLE S. (1970). « L'explication de textes, fonctionnement et fonction ». *Langue française*, n° 7, p. 87-95.
- DEMOUGIN P. & MASSOL J.-F. [coord.] (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- DENIS D. & KAHN P. [éd.] (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris : Éd. du CNRS.
- DENIS D. & KAHN P. [éd.] (2006). *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Bern : P. Lang.
- DENIS D. & MARCOIN F. [éd.] (2004). *L'admiration*. Arras : Presses de l'université d'Artois.
- DENIZOT Nathalie (2006). « Le biographique au lycée : vie et mort d'un genre scolaire ». *Recherches*, n° 45, p. 187-208.
- DE PIETRO J.-F. & SCHNEUWLY B. (2003). « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique ». *Les cahiers Théodile*, n° 3, p. 27-52.
- DERRIDA J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Éd. du Seuil.
- DERRIDA J. (1972). *La dissémination*. Paris : Éd. du Seuil.
- DESJARDINS J. (1949). « L'explication des textes français ». *L'information littéraire*, p. 120-123.
- DEZUTTER O. (2004). « La lecture d'œuvres complètes au secondaire. Étude des pratiques des enseignants québécois quant à la sélection et à l'exploitation du corpus ». In K. Canvat, M. Monballin & M. Van Der Brempt (dir.), *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 79-88.
- DFLM (1998). « Texte d'orientation de l'association ». *La lettre de la DFLM*, n° 23, p. 28-31.
- DIEU A.-M. ; DRUART G. & RENARD E. (1995). *L'enseignement du français : quelle histoire ! Le cours de langue au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*. Bruxelles-Lier : Van In.
- DOLZ J. & MEYER J.-C. [dir.] (1998). *Activités méta-langagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février - 1^{er} mars 1997)*. Bern : P. Lang.
- DOLZ J. & OLLAGNIER E. [dir.] (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- DONNAT O. (1999). *Les pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*. Paris : La Documentation française.
- DONNAT O. & COGNEAU D. (1990). *Les pratiques culturelles des Français. 1973-1989*. Paris : La Découverte ; La Documentation française.
- DOQUET-LACOSTE C. (2003). « Et pourtant ils écrivent ! Étude génétique de productions scripturales d'enfants de CM2 ». *Modernités*, n° 18, p. 173-186.
- DOUBROVSKY S. & TODOROV T. [éd.] (1971). *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon.
- DOUBROVSKY S. (1971). « Le point de vue du professeur ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 11-23.
- DUBOIS J. (1978). *L'institution de la littérature*. Paris : Nathan ; Bruxelles : Labor.
- DUBOIS-MARCOIN D. (1987). « Aborder la notion de genre à l'école primaire ». *Pratiques*, n° 54, p. 83-94.
- DU BOS C. (1945). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Plon.
- DUCHESNE A. & LEGUAY T. (1985). *Petite fabrique de littérature*. Paris : Magnard.
- DUCHET C. (1971). « Pour une socio-critique ou variations sur un incipit ». *Littérature*, n° 1, p. 5-14.
- DUFAYS J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- DUFAYS J.-L. (1999a). « La lecture littéraire au lycée : quelle(s) théorie(s) pour quelle(s) pratique(s) ? ». In M.-J. Fournier & G. Langlade, *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 73-86.
- DUFAYS J.-L. (1999b). « Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature ? ». *Le français aujourd'hui*, n° hors-série, p. 89-102.
- DUFAYS J.-L. (2001a). « Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires ». *Enjeux*, n° 51-52, p. 7-29.
- DUFAYS J.-L. (2001b). « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, M. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck, p. 245-251.

- DUFAYS J.-L. ; GEMENNE L. & LEDUR D. [dir.] (1996). *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*. Bruxelles : De Boeck.
- DUFAYS J.-L. ; GEMENNE L. & LEDUR D. [dir.] (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck [1^{re} éd., 1996].
- DUMORTIER J.-L. (2006). « La dentellière et les fils du discours ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CÉDOCEF, p. 119-151.
- DUMORTIER J.-L. & LEBRUN M. [éd.] (2006a). *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CÉDOCEF.
- DUMORTIER J.-L. & LEBRUN M. (2006b). « Introduction ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CÉDOCEF, p. 5-12.
- DUQUESNE D. (1994). *Lecture méthodique, lecture littéraire : théories, pratiques, perspectives*. Angers : CDDP du Maine-et-Loire.
- EAGLETON T. (1994). *Critique et théorie littéraire. Une introduction*. Paris : PUF.
- ECO U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Éd. du Seuil.
- ECO U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- ECO U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- ESCARPIT R. (1958). *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF.
- ESCARPIT R. [dir.] (1970). *Le littéraire et le social. Éléments pour une sociologie de la littérature*. Paris : Flammarion.
- FABRE C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel ; L'Atelier du texte.
- FABRE D. [dir.] (1993). *Écritures ordinaires*. Paris : BPI.
- FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- FALARDEAU É. (2006). « Réécrire pour développer un rapport à l'écrit réflexif ». In M. Lebrun (éd.), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du colloque international à l'UFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005*. Disponible sur Internet à l'adresse <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/falardeau.pdf>> (consulté le 24 mai 2007).
- FAVRY R. (1971). « L'enseignement de la littérature et l'expression libre ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 471-489.
- FAYOLLE R. (1972). « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire ». *Littérature*, n° 7, p. 48-72.
- FAYOLLE R. (1975). « Être professeur de lettres, hier et aujourd'hui ». *Littérature*, n° 19, p. 8-15.
- FAYOLLE R. (1985). « Victor Hugo dans les manuels scolaires ». *Europe*, n° 671, p. 190-202.
- FILLIOLET J. (1987). « La typologie des discours : mythe ou réalité pédagogique ? ». *Langue française*, n° 74, p. 97-107.
- FISH S. (1980). *Is There A Text In This Class ? The Authority Of Interpretive Communities*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- FISH S. (1989/1995). *Respecter le sens commun. Rhétorique, interprétation et critique en littérature et en droit*. Diegem [Belgique] : E. Story-Scientia ; Paris : LGDJ.
- FOUCAMBERT J. (1976). *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : OCLD-SERMAP.
- FOUCAULT J. (2003). « La formation universitaire à la littérature d'enfance et de jeunesse ». *Argos*, n° hors série (4), p. 12-17.
- FOURTANIER M.-J. & LANGLADE G. (2000). *Enseigner la littérature*. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- FOURTANIER M.-J. (2001). « Mythe, littérature, et enseignement ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel (éd.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR, p. 99-104.
- FOURTANIER M.-J. ; LANGLADE G. & ROUXEL A. [éd.] (2001). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR.
- FRAISSE E. (1985). « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 ». *Études de linguistique appliquée*, n° 59, p. 102-109.
- FRAISSE E. (1997). *Les anthologies en France*. Paris : PUF.
- FRAISSE E. (1999). « Un siècle d'anthologies littéraires ». *Repères*, n° 45, p. 15-30.
- FRAISSE E. (2004). « Les universités face aux concours de recrutement ». In E. Fraisse & V. Houdart-Merot (coord.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉRÉN-CRDP de Créteil, p. 57-77.
- FRAISSE E. & HOUDART-MEROT V. [coord.] (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉRÉN-CRDP de Créteil.
- FRAISSE E. & MOURALIS B. (2001). *Questions générales de littérature*. Paris : Éd. du Seuil.
- FREINET C. (1947). *Le texte libre*. Cannes : Éd. de l'École moderne française.
- FURET F. & OZOUF J. (1977). *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. Paris : Éd. de Minuit.
- GAGNÉ G. ; LAZURE R. ; SPRENGER-CHAROLLES L. & ROPÉ F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, Tome 1, Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles : De Boeck ; Montréal : université de Montréal.
- GAGNON J.-C. (1973). « Pour une didactique de la littérature ». *Prospectives*, vol. 9, n° 2, p. 96-103.
- GENETTE G. (1969). *Figures II*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Éd. du Seuil.
- GENETTE G. (1997). *L'œuvre de l'art. 2 La relation esthétique*. Paris : Éd. du Seuil.
- GERVAIS B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- GERVAIS F. (1997). « Le plaisir de lire au primaire ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 33-45.
- GERVAIS F. & TOUSIGNANT A. (1990). « Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6^e année du primaire : recherche-action auprès d'enfants de différents

- mieux socio-économiques ». In J.-Y. Boyer & M. Lebrun (dir.), *L'actualité de la recherche en lecture*. Montréal : Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, p. 175-187.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1978). « La pédagogie des "jeux poétiques" ». *Pratiques*, n° 21, p. 48-56.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1983). « Enseigner la littérature ? ». *Pratiques*, n° 38, p. 3-8.
- GOODY J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOODY J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Paris : A. Colin.
- GOODY J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GOULEMOT J.-M. (1985). « De la lecture comme production de sens ». In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*. Paris : Rivages, p. 115-127.
- GREIMAS A. J. (1972). « Pour une théorie du discours poétique ». In A. J. Greimas (dir.), *Essais de sémiotique poétique*. Paris : Larousse, p. 5-24.
- GREIMAS A. J. & COURTÉS J. (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette.
- GRIVEL C. (1980). « Le sujet de l'école et de la littérature ». In R. Heyndels (dir.), *Revue de l'institut de sociologie [de l'Université libre de Bruxelles]*, n° 3-4, p. 461-479.
- GUERNIER M.-C. (2004). « Lectures scolaires/extra-scolaires : quel jeu ? ». In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan, p. 305-318.
- GUEUNIER N. (1980). « La nécessité pédagogique d'une actualisation des textes littéraires s'impose-t-elle ? ». In R. Heyndels (dir.), *Revue de l'institut de sociologie [de l'Université libre de Bruxelles]*, n° 3-4, p. 547-557.
- HALTÉ J.-F. (1987). « Écriture, littérature, formation ». *Les cahiers du CRELEF*, n° 25, p. 81-103.
- HALTÉ J.-F. (1990). « Didactique et enseignement du français ». In D. G. Brassart et al., *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz : université de Metz, p. 11-40.
- HALTÉ J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- HALTÉ J.-F. ; MARTIN M. ; MICHEL R. & PETITJEAN A. (1974). « Essai d'analyse structurale du "Chat noir" d'E. A. Poe. Pour une application pédagogique ». *Pratiques*, n° 1-2, p. 5-28.
- HALTÉ J.-F. & PETITJEAN A. (1974). « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard : le cas Diderot ». *Pratiques*, n° 1-2, p. 43-64.
- HALTÉ J.-F. & PETITJEAN A. [dir.] (1982). *Pour un nouvel enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- HAY L. (1971). « À propos de la recherche et de l'enseignement ». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éd.), *L'enseignement de la littérature*. Paris : Plon, p. 148-152.
- HÉBERT M. (2006). « Cercles littéraires en classes hétérogènes ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles*. Namur : CEDOCEF, p. 39-59.
- HÉBRARD J. (1995). « Le Français tel qu'on l'enseigne : une méthode, un témoignage ». *Études de linguistique appliquée*, n° 99, p. 5-10.
- HEYNDELS R. [dir.] (1980). *Revue de l'institut de sociologie [de l'Université libre de Bruxelles]*, n° 3-4 : « Littérature, enseignement, société. 2 : La société : de l'école au texte ».
- HOUDART-MEROT V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Paris ; Rennes : ADAPT-PUR.
- HOUDART-MEROT V. (2004). *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Paris : Hachette.
- HOUBEINE J.-L. (1971). « Sur l'idéologie du "Lagarde et Michard" ». *Littérature/science/idéologie*, n° 1, p. 10-16.
- HUYNH J.-A. (2003). *Analyse de quelques effets de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement du français au lycée (1999-2001) avec l'écriture d'invention*. Mémoire de DEA : sciences de l'éducation, université Lille 3.
- HYMES DELL H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier ; CREDIF.
- IDT G. (1975). « Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée ». *Littérature*, n° 19, p. 78-86.
- INISAN J.-F. & Vlieghe É. [dir.] (1993). *Apprendre le récit au collège*. Lille : CRDP.
- ISER W. (1976). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardaga.
- JACQUET-FRANCILLON F. (2000). « Sur l'individualisme de Célestin Freinet ». *Le Télémaque*, n° 18, p. 87-96.
- JACQUET-FRANCILLON F. & KAMBOUCHNER D. [dir.] (2005). *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- JARRETY M. [dir.] (2000). *Propositions pour les enseignements littéraires*. Paris : PUF.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002a). « Devenir auteur de son texte au cycle 3 ». In B. Louichon & J. Roger (éd.), *L'auteur entre biographie et mythographie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 159-171.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2002b). « Activités littéraires et émergence d'élèves "écrivains" à l'école ». *Repères*, n° 26-27, p. 217-229.
- JAUBERT M. & REBIÈRE M. (2004). « S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie ». In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, p. 113-127.
- JAUBERT M. ; REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003). « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? » *Les cahiers Théodile*, n° 4, p. 51-80.
- JAUSS H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- JEAN G. (1978). « La poésie entre les murs. Bref panorama historico-critique de la pratique poétique à l'école maternelle et à l'école élémentaire ». *Pratiques*, n° 21, p. 19-27.
- JEAN G. (1983). « Les adolescents lecteurs de poésie ». *Études de linguistique appliquée*, n° 52, p. 93-102.
- JEAN G. (1991). *À l'école de la poésie*. Paris : Retz.
- JEAN G. (1997). *Comment faire découvrir la poésie à l'école*. Paris : Retz.
- JEAN G. (2000). *La poésie, les enfants, l'école. Une rose inutile et nécessaire*. Toulouse : SEDRAP.
- JEY M. (1998). *La littérature au lycée. Invention d'une discipline*. Metz : Faculté des Lettres et Sciences humaines.
- JEY M. (2003). « La littérature, un objet ambigu : faire peuple ou raffiné ». In D. Denis & P. Kahn (dir.), *L'école*

- républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson.* Paris : Éd. du CNRS, p. 79-102.
- JEY M. (2004). « Gustave Lanson : de l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 145, p. 15-22.
- JOLIBERT J. [dir.] (1988). *Former des enfants producteurs de textes.* Paris : Hachette.
- JORRO A. (1999). *Le lecteur interprète.* Paris : PUF.
- JOSTE A. (2002). *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée.* Paris : Mille et une nuits.
- JOUBE V. (1992). *L'effet personnage.* Paris : PUF.
- JOUBE V. (1993). *La lecture.* Paris : Hachette.
- JOUBE V. (1996). « Avant-propos ». *La lecture littéraire*, n° 1, p. 5-10.
- KAMBOUCHNER Denis (2005). « La crise de la culture scolaire comme problème philosophique ». In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire.* Paris : PUF, p. 355-367.
- KIBÉDI VARGA A. (1981). « Réception et enseignement : l'histoire littéraire ». In A. Kibédi Varga (éd.), *Théorie de la littérature.* Paris : Picard, p. 228-239.
- KRISTEVA J. (1969). *Sémiotiké. Recherches pour une sémantologie. (Extraits).* Paris : Éd. du Seuil.
- KUENTZ P. (1972). « L'envers du texte ». *Littérature*, n° 7, p. 3-26.
- KUENTZ P. (1974). « Le tête à texte ». *Esprit*, n° 12, p. 946-962.
- LADJALI C. & Les élèves du lycée Évariste Galois (2002). *Tohu-bohu. Tragédie pragoise en deux tableaux.* Paris : L'esprit des Péninsules.
- LADJALI C. & Les élèves du lycée Évariste Galois (2000). *Mur-mures.* Paris : L'esprit des Péninsules.
- LAHIRE B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires.* Lille : Presses universitaires de Lille.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.* Paris : La Découverte.
- LANGREY-JAVAL R. (1995). « Les valeurs "sûres" du Baccalauréat ». *Le français aujourd'hui*, n° 110, p. 59-67.
- LANGLADE G. (2000). « Statuts des savoirs en didactique des textes littéraires et formation des enseignants ». In M.-J. Fourtanier & G. Langlade, *Enseigner la littérature.* Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 155-169.
- LANGLADE G. (2004a). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre ». In A. Rouxel & G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 81-91.
- LANGLADE G. (2004b) « La lecture littéraire au risque de la "maîtrise des discours" ». In M. Lebrun (éd.), *Actes du 9^e colloque international de l'AIRDF : Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Québec, 26-28 août 2004 [Document disponible au format PDF à l'adresse : <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf>> (consulté le 24 mai 2007).
- LARRAT J.-C. (1993). « Vers une didactique de la littérature ? ». *L'école des lettres*, n° 9 [spécial], p. 109-118.
- LAURENT J.-P. (1999). « Discipliner la littérature : pour quoi faire ? ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 204-213.
- LE GOFF F. (2005). « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques ». *Pratiques*, n° 127-128, p. 60-74.
- LE GOFF F. (2006). *Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature.* Thèse de doctorat : sciences du langage, université de Metz.
- LEBRUN Ma. (2005). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école.* Fernelmont : EME.
- LEBRUN Ma. [éd.] (2006). *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du colloque international à l'IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005.* Disponible sur Internet à l'adresse <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/>> (consulté le 22 mai 2007).
- LEBRUN Mo. (1996). « Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature de jeunesse ». *Repères*, n° 13, p. 69-84.
- LEBRUN Mo. (1997). « Dilemme cornélien en classe de français ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives.* Québec : Nuit blanche, p. 49-74.
- LEBRUN Mo. & ROY M. (1999). « Langue, discours, littérature. Panorama de l'enseignement de la littérature au Québec, du Rapport Parent aux réformes des années 1990 ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 166-190.
- LEBRUN Mo. (2001). « Cercle de lecture et pédagogie de la coopération ». In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, janvier 2000.* Bruxelles : De Boeck, p. 126-131.
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2003). « Textes d'action et valeurs dans les robinsonnades : étude et pistes didactiques ». *Pratiques*, n° 117-118, p. 77-115.
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2006a). « Valeurs dans la fiction : quelle lecture dans des CM2 socialement différenciés ? ». In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éd.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes difficiles.* Namur : CEDOCEF, p. 81-97.
- LECLAIRE-HALTÉ A. (2006b). « Lecture formelle ou participative ? ». *Lidil*, n° 33, p. 117-134.
- LEENHARDT J. & JÓZSA P. (1982). *Lire la lecture.* Paris : Le Sycomore.
- LEGROS G. (1999). « Sens des textes et histoire des formes ». *Enjeux*, n° 46, p. 75-92.
- LEGROS G. (2000). « Quelle littérature enseigner ? ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, *Enseigner la littérature.* Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 19-30.
- LEGROS G. (2005) « Quelle place pour la didactique de la littérature ? ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline.* Bruxelles : De Boeck, p. 35-46.
- LÈMERY J. [coord.] (1996). *Réhabiliter le texte libre.* Nantes : ICEM.
- LEROY M. (2001). *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris : PUF.

- LORANT-JOLLY A. (1999), « Des espaces de transition : la BCD et le CDI ». In P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 71-81.
- LOUICHON B. (2006). « La liste des œuvres au cycle 3 : histoire et obstacles ». In M. Lebrun (éd), *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances. Actes du colloque international à l'IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005*. Disponible sur Internet à l'adresse <<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/louichon.pdf>> (consulté le 24 mai 2007).
- LOUICHON B. & ROGER J. [éd.] (2002). *L'auteur entre biographie et mythographie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- MACHEREY P. (1966). *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris : Maspero.
- MAINGUENEAU D. (2003). « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature ». *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 73-82.
- MAINGUENEAU D. (2006). *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature*. Paris : Belin.
- MANESSE D. & DE PERETTI I. (1995). « Le français au collège et au lycée ». In M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 79-93.
- MANESSE D. & GRELLET I. (1994). *La littérature du collège*. Paris : INRP ; Nathan.
- MANSUY M. [éd.] (1977). *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan.
- MARCHAND F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.
- MARCHAND F. [coord.] (1987). *La didactique du français 1. Orientations*. Paris : Delagrave.
- MARCHAND F. [coord.] (1988). *La didactique du français 2. La classe lieu de langage*. Paris : Delagrave.
- MARCOIN F. (1992). *À l'école de la littérature*. Paris : Éd. ouvrières.
- MARCOIN F. (2004). « Les arts du spectacle : de nouvelles lettres modernes ? ». In E. Fraisse, V. Houdart-Merot (coord.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*. Créteil : SCÉREN-CRDP de Créteil, p. 221-236.
- MARCOIN F. (2005). « Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives ». *Le français aujourd'hui*, n° 149, p. 23-34.
- MAREUIL A. (1969). « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) ». *Revue française de pédagogie*, n° 7, p. 31-45.
- MAREUIL A. (1971). *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui, la crise de la lecture dans l'enseignement contemporain*. Paris : Flammarion.
- MAREUIL A. (1978). *Éléments pour une psycho-sociologie de l'enseignement littéraire*. Thèse de doctorat d'État ès lettres, université Bordeaux 2.
- MARGHESCOU M. (1974). *Le concept de littérarité. Essai sur les possibilités théoriques d'une science de la littérature*. La Haye : Mouton.
- MARQUILLÓ LARRUY M. [éd.] (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : université de Poitiers.
- MARTIN M.-C. & MARTIN S. (1997). *Les poésies, l'école*. Paris : PUF.
- MARTIN S. (1996). « Détournements, retournements, contournements. Pour des lectures littéraires de la poésie, à l'école primaire par exemple (Bris-collage) ». In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck, p. 196-206.
- MARTIN-CHRISTOL É. (2005). « Collège et lycée : nouveaux classiques et nouveaux critères de sélection ? ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 85-92.
- MASSOL J.-F. (1999). « Spontanément ou par obligation, quand les lycéens lisent des œuvres ». In P. Demougin & J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 115-135.
- MASSOL J.-F. (2004). *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*. Grenoble : ELLUG.
- MELANÇON J. (1987). « Didactique et engendrement des valeurs au Canada français ». *Textuel*, n° 20, p. 39-49.
- MERLIN-KAJMAN H. (2003). *La langue est-elle fasciste ? Langue, pouvoir, enseignement*. Paris : Éd. du Seuil.
- MERLIN-KAJMAN H. (2005). « Enseigner la littérature ? ». In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF, p. 205-226.
- MESCHONNIC H. (1970). *Pour la poétique*. Paris : Gallimard.
- MILLO D. (1997). « Les classiques scolaires ». In P. Nora (dir.), *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard, t. 2, p. 2085-2130.
- MITTERAND H. (1977). « L'enseignement supérieur et le renouvellement des méthodes de lecture dans le second degré ». In G. Mansuy (dir.), *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan, p. 151-162.
- MOIRAND S. (1988). *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue « Le français dans le monde », 1961-1981*. Paris : Hachette.
- MOISAN C. (1987). « L'explication classique au Canada français ». *Textuel*, n° 20, p. 77-86.
- MOULLEC J.-Y. (2005). « Lecture de l'image filmique et lecture-écriture de la littérature ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 163-171.
- NATAF R. (1975). *Les manuels de littérature à l'usage du 2^e cycle du secondaire : recherche sur la collection « Textes et littérature » de A. Lagarde et L. Michard, le « Manuel des études littéraires françaises » de P.-G. Castex et P. Surer et le « Recueil de textes littéraires français » de A. Chassang et Ch. Senninger*. Doctorat de 3^e cycle : littérature française, université Paris 3.
- NOËL-GAUDREAU M. [dir.] (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche.
- NONNON É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131 [Note de synthèse].

- OLSON D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- ORIOU-BOYER C. (1985). « Lire/écrire avec l'ordinateur ». *Texte en main*, n° 3/4, p. 5-14.
- ORIOU-BOYER C. (1992a). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : Ceditel.
- ORIOU-BOYER C. (1992b). « Antoine Albalat ». *Texte en main*, n° 10/11, p. 142.
- ORIOU-BOYER C. [dir.] (2003). *Critique génétique et didactique de la réécriture*. Toulouse : SCÉRÉN-CRDP Midi-Pyrénées ; Paris : Bertrand-Lacoste.
- OTTENWALTER M.-O. & SANDRAS M. (1988). « La poésie à l'école élémentaire ». In F. Marchand (coord.), *La didactique du français 2. La classe lieu de langage*. Paris : Delagrave, p. 179-219.
- OUVROIR DE LITTÉRATURE POTENTIELLE [OULIPO] (1981). *Atlas de littérature potentielle*. Paris : Gallimard.
- PAPO É. & BOURGAIN D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1997). « La recherche en didactique du texte littéraire dans la banque de données DAF/DAF-TEL ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 233-249.
- PAVEAU A.-M. (2001). « Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites ». *Le français aujourd'hui*, n° 134, p. 15-31.
- PENLOUP M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- PENLOUP M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier.
- PENLOUP M.-C. [dir.] (2005). *Sur les chemins de l'invention*. Mont-Saint-Aignan : SCÉRÉN-CRDP Haute Normandie.
- PETIT P. [éd.] (2001). *Sauver les lettres : des professeurs accusent*. Paris : Textuel.
- PETITJEAN A. (1984). « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques ». *Pratiques*, n° 42, p. 3-33.
- PETITJEAN A. (1990). « Pour une didactique de la littérature ». In D. G. Brassart et alii, *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz : université de Metz, p. 101-127.
- PETITJEAN A. (1998). « La transposition didactique en français ». *Pratiques*, n° 97-98, p. 7-34.
- PETITJEAN A. (2003). « Histoire de l'écriture d'invention au lycée ». *Pratiques*, n° 117-118, p. 181-207.
- PETITJEAN A. & PRIVAT J.-M. [éd.] (1999). *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*. Metz : université de Metz.
- PEYTARD J. & MOIRAND S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- PEYTARD J. (1982a). « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE ». *Études de linguistique appliquée*, n° 45, p. 91-103.
- PEYTARD J. [dir.] (1982b). *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier.
- PEYTARD J. (1988). « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 8-17.
- PHILIPPE G. (2002). *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*. Paris : Gallimard.
- PICARD M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Éd. de Minuit.
- PICARD M. (1989). *Lire le temps*. Paris : Éd. de Minuit.
- PICARD M. [éd.] (1987). *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims (14-16 juin 1984)*. Paris : Clancier-Génaud.
- PIMET O. & BONIFACE C. (1999). *Ateliers d'écriture mode d'emploi*. Paris : ESF.
- PLANE S. (2001). « La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur ». *Lidil*, n° 23, p. 67-82.
- PLANE S. (2002). « La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage ». *Repères*, n° 26-27, p. 3-19.
- POSLANIEC C. (1990). *Donner le goût de lire. Des animations pour faire découvrir aux jeunes les plaisirs de la lecture*. Paris : Sorbier.
- POSLANIEC C. (1992). *De la lecture à la littérature. Introduction à la littérature : littérature – « littérature de jeunesse » – enseignement*. Paris : Sorbier.
- POSLANIEC C. (2002). *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette.
- POTTIER J.-M. [dir.] (2006). « Seules les traces font rêver ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims : SCEREN-CRDP de l'académie de Reims.
- POULAIN M. [dir.] (1993). *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éd. du Cercle de la Librairie.
- PRÉFONTAINE C. ; GODARD L. & FORTIER G. [dir.] (1998). *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture*. Montréal : Éd. Logiques.
- PRÉFONTAINE C. & LEBRUN M. (1992). *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*. Montréal : Éd. Logiques.
- PRIVAT J.-M. (1993). « L'institution des lecteurs ». *Pratiques*, n° 80, p. 7-34.
- PRIVAT J.-M. (1995). « Socio-logiques des didactiques de la lecture ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 133-153.
- PRIVAT J.-M. (1996). « Culture littéraire et métalangages culturels ». In R. Bouchard & J.-C. Meyer (éd.), *Les métalangages de la classe de français (Actes du sixième colloque de l'AIDFLM, Lyon, septembre 1995)*. [Saint-Cloud : DFLM-AIRDF], p. 17-24.
- PRIVAT J.-M. & REUTER Y. [dir.] (1991). *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque Villeurbanne Mars 1990*. Villeurbanne : Maison du livre de l'image et du son.
- PRIVAT J.-M. & VINSON M.-C. (1986). « Habitat vertical et habitus lectural ». *Pratiques*, n° 52, p. 83-111.
- PRIVAT J.-M. & VINSON M.-C. (1999). « Le statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire ». *Pratiques*, n° 101-102, p. 105-115.
- QUÉRÉEL P. (1976). « Classique, Hachette ! ou de l'idéologie dans les manuels scolaires du primaire ». *Pratiques*, n° 10, p. 37-48.
- QUET F. (2006). « Présentation ». *Lidil*, n° 33, p. 5-18.

- QUET F. [dir.] (1995). *Les écrits non littéraires au collège. De la classe au CDI*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble.
- RABATEL A. (2004). *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles : De Boeck.
- RAILLARD G. (1972). « Esquisse pour un portrait-robot de l'écrivain du XX^e siècle d'après les manuels de littérature ». *Littérature*, n° 7, p. 73-86.
- RAILLARD G. (1977). « Pédagogie de l'œuvre isolée ». In M. Mansuy (dir.), *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan, p. 99-108.
- RANCIÈRE J. (1998). *La parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*. Paris : Hachette.
- RASTIER F. (1972). « Un concept dans le discours des études littéraires ». *Littérature*, n° 7, p. 87-101.
- Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (1599/1997), présentation de A. Demoustier et de D. Julia, traduction de L. Albrieux et de D. Pralon-Julia, annotation et commentaire de M.-M. Compère. Paris : Belin.
- REICHLER C. [dir.] (1989). *L'interprétation des textes*. Paris : Éd. de Minuit.
- REUTER Y. (1981a). « Le champ littéraire : textes et institutions ». *Pratiques*, n° 32, p. 5-29.
- REUTER Y. (1981b). « L'objet livre ». *Pratiques*, n° 32, p. 105-113.
- REUTER Y. (1982). « Les pratiques thématiques dans le secondaire ». In J.-F. Halté & A. Petitjean (dir.), *Pour un nouvel enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 67-77.
- REUTER Y. (1985). *Pour une analyse institutionnelle de la littérature. Des théories aux pédagogies. Bilan et hypothèses*. Thèse de doctorat d'État : littérature française, université Paris 8.
- REUTER Y. (1987). « L'explication de texte au lycée. Propositions ». *Textuel*, n° 20, p. 193-200.
- REUTER Y. (1990). « Définir les biens littéraires ? ». *Pratiques*, n° 67, p. 5-14.
- REUTER Y. (1992). « Quelques notes à propos de la didactique de la littérature ». *La lettre de la DFLM*, n° 10, p. 9-11.
- REUTER Y. [éd.] (1994). *Les interactions lecture/écriture*. Bern : P. Lang.
- REUTER Y. (1995). « La lecture littéraire : éléments de définition ». *Le français aujourd'hui*, n° 112, p. 65-71.
- REUTER Y. (1996a). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER Y. (1996b). « Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire ». *Repères*, n° 13, p. 7-25.
- REUTER Y. (1999). « L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions ». *Enjeux*, n° 43/44, p. 191-203.
- REUTER Y. (2001). « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français ». In A. Marquilló Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : université de Poitiers, p. 51-57.
- REUTER Y. (2004). « Les "vertus" d'un retour sur la didactique de la littérature ». In K. Canvat, M. Monballin & M. van der Brempt (dir.), *Convergences aventureuses : littérature, langue, didactique. Pour Georges Legros*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 239-251.
- REUTER Y. (2005). « Synthèse. Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 211-234.
- RICARDOU J. (1977). « Travailler autrement ». In M. Mansuy (éd.), *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan, p. 13-22.
- RICHARD S. (2006). « L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte ». *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 181-207. Disponible au format PDF sur Internet : <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/srichard_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/srichard_ch.pdf)> (consulté le 25 mai 2007).
- RICEUR P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Éd. du Seuil.
- RIFFATERRE M. (1979). *La production du texte*. Paris : Éd. du Seuil.
- RIFFATERRE M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris : Flammarion.
- RIFFATERRE M. (1978/1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Éd. du Seuil.
- ROMIAN H. (1972). « Des finalités et des objectifs de l'enseignement du français à l'école élémentaire ». *Langue française*, n° 13, p. 123-136.
- RONVIN A. (1977). « La littérature et la lecture publique ». In M. Mansuy (éd.), *L'enseignement de la littérature : crise et perspectives*. Paris : Nathan, p. 29-39.
- RONVEAUX C. & DUFAYS J.-L. (2006). « La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes ». In B. Schnewly & T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 195-214.
- ROPÉ F. (1990). *Enseigner le français. Didactique de la langue maternelle*. Paris : Éd. universitaires.
- ROPÉ F. (1994). *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris : INRP ; L'Harmattan.
- ROSIER J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- ROSIER J.-M. ; DUPONT D. & REUTER Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire. Propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck [1^{re} éd., 1988].
- ROULET E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.
- ROUXEL A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : PUR.
- ROUXEL A. (2002). *Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- ROUXEL A. & LANGLADE G. [dir.] (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- RYNGAERT J.-P. (1973). « Expression dramatique en classe : l'enjeu de la modernité ». *Pratiques*, n° 15-16, p. 66-78.
- SALLENAVE D. (2001). « L'effacement des lettres dans l'enseignement : une forfeiture généalogique ». In P. Petit (éd.),

- Sauver les lettres : des professeurs accusent. Paris : Textuel. p. 137-151.
- SARRAZIN B. (1987). « La lettre et l'esprit ». *Textuel*, n° 20, p. 9-19.
- SARTRE J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.
- SCHMITT M. P. (1994). *Leçons de littérature. L'enseignement littéraire au lycée*. Paris : L'Harmattan.
- SCHMITT M. P. & VIALA A. (1979). *Faire/lire*. Paris : Didier.
- SCHNEUWLY B. (1994). « Vygotski, Freinet et l'écrit ». In P. Clanché, E. Debarbieux & J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 313-323.
- SCHNEUWLY B. (1998). « Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français ». In J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1^{er} mars 1997)*. Bern : P. Lang, p. 267-272.
- SCHNEUWLY B. (2005). « De l'utilité de la "transposition didactique" ». In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-59.
- SCHNEUWLY B. ; BRONCKART J.-P. ; PASQUIER A. ; BAIN D. & DAVAUD C. (1995). « Typologie de texte et stratégies d'enseignement. Un patchwork discursif ». *Le français aujourd'hui*, n° 69, p. 63-71.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- SCHWARTZ D. (1975). « L'enjeu d'une mutation idéologique dans l'enseignement du français ». *Littérature*, n° 19, p. 26-32.
- SÉOUD A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.
- SÈVE P. (1996). « Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement ». *Repères*, n° 13, p. 49-68.
- SÈVE P. (2005). « Évaluer les écrits littéraires des élèves ». *Repères*, n° 31, p. 29-53.
- SIMARD C. (1997). « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 197-211.
- SIMARD C. (2001). « Bases épistémologiques de la didactique du français langue première ». In A. Marquillo Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers : université de Poitiers, p. 31-38.
- SITRI F. (2003). « La diffusion de la "typologie des textes" dans les manuels scolaires : formes et enjeux ». In R. Amossy & D. Maingueneau (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, p. 389-403.
- SIVADIER A. (2005). « La notion de littérature européenne dans l'enseignement du français ». In A. Brillant-Annequin & J.-F. Massol (coord.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : SCEREN-CRDP, p. 137-146.
- SIVADIER A. [coord.] (2002). *Pratiquer l'histoire littéraire au collège, au lycée et à l'IUFM*. Montpellier : CRDP Languedoc-Roussillon.
- SNYDERS G. (1976). *École, classe et lutte des classes : une relecture critique de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron et Illich*. Paris : PUF.
- SORIANO M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris : Flammarion.
- SORIANO M. (1977). « La littérature pour la jeunesse et son utilisation pédagogique ». *Bref*, n° 9, p. 17-28.
- SPRENGER-CHAROLLES L. (1983). « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte ». *Pratiques*, n° 40, p. 51-76.
- SUBLET F. (1996). « "Au vif des mots, au cœur des choses" : recherches INRP en poésie dans les années 70 ». *Repères*, n° 13, p. 103-129.
- TAUVERON C. (1996). « Des "pratiques d'évaluation" aux "pratiques de révision" : quelle place pour l'écriture littéraire ? ». *Repères*, n° 13, p. 191-210.
- TAUVERON C. (1998). « Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école ». In M. Amrein (coord.), *Lire des textes littéraires au cycle III*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, p. 57-58.
- TAUVERON C. (1999a). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*, n° 19, p. 9-38.
- TAUVERON C. (1999b). « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens ». *Enjeux*, n° 46, p. 5-25.
- TAUVERON C. (2001). « Approches de la littérature à l'école élémentaire ». In M.-J. Fourtanier, G. Langlade & A. Rouxel, (éd.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. Rennes : PUR, p. 127-131.
- TAUVERON C. (2002a). « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique ». *Repères*, n° 26-27, p. 203-215.
- 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. (1999). « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école ». *Repères*, n° 19, p. 103-138.
- TAUVERON C. & SÈVE P. (2005). *Vers une écriture littéraire. Ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- TERWAGNE S. ; VANHULLE S. & LAFONTAINE A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.
- THÉRIEN M. (1996). « Didactique de la littérature et constitution de l'objet didactique ». In C. Raïsky & M. Caillot (éd.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck, p. 97-112.
- THÉRIEN M. (1997). « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes ». In M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche, p. 19-31.
- THIBEAUDEAU J. (1971). « Notes sur quelques manuels de littérature française ». *Littérature/science/idéologie*, n° 1, p. 6-9.
- THIESSE A.-M. & MATHIEU H. (1981). « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques ». *Littérature*, n° 42, p. 89-108.

- TODOROV T. (1968). *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2. Poétique*. Paris : Éd. du Seuil.
- TODOROV T. (1978). *Les genres du discours*. Paris : Éd. du Seuil.
- TODOROV T. (1987). *La notion de littérature et autres essais*. Paris : Éd. du Seuil.
- VECK B. [dir.] (1988). *Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde*. Paris : INRP.
- VECK B. [dir.] (1990). *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. Paris : INRP.
- VECK B. [dir.] (1994). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes*. Paris : INRP.
- VECK B. ; ROBERT-LAZÈS C. & ROBERT M. (1996). *Français au baccalauréat. Observatoire des listes d'oral. Session 1996*. Paris : INRP.
- VERGNIUOX A. (2001). « Le texte libre dans la pédagogie Freinet ». *Repères*, n° 23, p. 151-167.
- VERNET M. (1970). « De l'explicateur de texte ». *Le français aujourd'hui*, n° 11, p. 20-28.
- VERNIER F. (1977). *L'écriture et les textes*. Paris : Éd. Sociales.
- VERRIER J. (1974). « La poésie à l'école ». *Langue française*, n° 23, p. 108-118.
- VERRIER J. (1977). « La ficelle ». *Poétique*, n° 30, p. 200-208.
- VERRIER J. (1982). « Pour une pédagogie de la réception ». *Enjeux*, n° 1, p. 106-115.
- VERRIER J. (1991). « Sept questions à propos de l'enseignement de la littérature ». *La lettre de la DFLM*, n° 8, p. 15-17.
- VIALA A. (1985). *Naissance de l'écrivain*. Paris : Éd. de Minuit.
- VIALA A. (1987). « L'enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire ». In M. Picard (éd.), *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims*. Paris : Clancier-Génaud, p. 15-31.
- VIGNER G. (1979). *Lire, du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE international.
- VINCENT G. [dir.] (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- YERLÈS P. (1991). « Opérateurs d'un "art de faire didactique" ». In P. Jonnaert (éd.), *Les didactiques : similitudes et spécificités*, Actes du colloque pour le 150^e anniversaire de l'école normale libre de Braine-le-Comte. Bruxelles : Plantyn, p. 108-115.
- YERLÈS P. & LITS M. (1992). « Pour une didactique de la littérature ». *Dialogues et cultures*, n° 36, p. 107-118.
- ZUPPINGER R. [éd.] (1980a). *Théorie de la littérature et enseignement*. Paris : université de Paris VIII-Vincennes, Groupe de recherche en narratologie.
- ZUPPINGER R. (1980b). « Concept figé et notion dynamique dans le structuralisme français ». In R. Zuppinger (éd.), *Théorie de la littérature et enseignement*. Paris : université de Paris VIII-Vincennes, Groupe de recherche en narratologie, p. 26-31.

Périodiques

- Études de linguistique appliquée*, 1983, n° 52 : « Littérature de jeunesse ».
- Études de linguistique appliquée*, 2000, n° 118 : « La crise-du-français ».
- Enjeux*, 1999, n° 43/44 : « Littérature : les programmes francophones ».
- Enjeux*, 2003, n° 57 : « Littérature et écriture d'invention ».
- Itinéraires et contacts de cultures*, 1982, n° 2 : « L'enseignement des littératures francophones ».
- La lettre de la DFLM*, 1992, n° 10.
- L'école des lettres*, 1993, n° 9 : « Les enjeux de la didactique du français ».
- Le débat*, 2005, n° 135 : « Comment enseigner le français »
- Le français aujourd'hui*, 1970, n° 9.
- Le français aujourd'hui*, 2004, n° 144 : « Réécritures »
- Le français aujourd'hui*, 2005, n° 149 : « La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques ».
- Le français dans le monde*, 1988, n° spécial : « Littérature et enseignement. La perspective du lecteur ».
- Lidil*, 1990, n° 3 : « Des écrits (extra)ordinaires ».
- Littérature*, 1972, n° 7 : « Le discours de l'école sur les textes ».
- Littérature*, 1975, n° 19 : « Enseigner le français ».
- Poétique*, 1977, n° 30 : « Enseignements ».
- Pratiques*, 1974, n° 1-2.
- Pratiques*, 1981, n° 32 : « La littérature et ses institutions ».
- Pratiques*, 1983, n° 38 : « Enseigner la littérature »
- Pratiques*, 1985, n° 47 : « Littérature de jeunesse ».
- Pratiques*, 1986, n° 50 : « Les paralittératures ».
- Pratiques*, 1987, n° 54 : « Les mauvais genres ».
- Pratiques*, 1999, n° 101-102 : « Textes officiels et enseignement du français ».
- Pratiques*, 2000, n° 105-106 : « La réécriture ».
- Pratiques*, 2003, n° 117-118 : « Textes et valeurs ».
- Pratiques*, 2005, n° 127-128 : « L'écriture d'invention ».
- Recherches*, 1987, n° 7 : « Quand la littérature de jeunesse entre en classe ».
- Recherches*, 1989, n° 11 : « Du brouillon au texte ».
- Recherches*, 2003, n° 39 : « Écriture d'invention ».
- Repères*, 2001, n° 23 : « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves ».
- Repères*, 2005, n° 32 : « Les Frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne ».
- Revue des sciences humaines*, 1979, n° 174 : « La Littérature dans l'école, l'école dans la littérature ».
- Textuel*, 1987, n° 20 : « Expliquer-Commenter ».