

Curriculum et progression en français

*Actes du 11^e colloque de l'AiRDF
(Liège, 26-28 août 2010)*

sous la direction de Jean-Louis DUMORTIER,
Julien VAN BEVEREN & David VRYDAGHS

DIPTYQUE

Une collection du CEDOCEF



PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE NAMUR

Le présent volume constitue les actes du onzième colloque de l'AiRDF, qui s'est tenu à Liège, du 26 au 28 août 2010, et avait pour thème la question suivante : « Quelles progressions curriculaires en français ? »

Poser cette question, c'était donner à entendre que les curriculums (les plans d'action) et les progressions (les étapes prévues pour réaliser ces plans) pouvaient différer sensiblement d'une institution scolaire à l'autre. Il s'agissait alors de se demander quels étaient hier et quels sont aujourd'hui les finalités de l'école et les buts de la formation disciplinaire en français. Il s'agissait de se demander si ces finalités et ces buts avaient été, jadis ou naguère, explicitement énoncés et s'ils le sont à l'heure actuelle. Il s'agissait de se demander à quel point leur énoncé et leur poursuite par l'ensemble des acteurs impliqués reflètent les tensions de notre discipline, tensions liées, d'une part, à son identité problématique, et, d'autre part, aux déterminations socioculturelles. Il s'agissait de réfléchir aussi aux implications d'une évaluation scientifique de la mise en oeuvre du curriculum et aux conditions de possibilité d'une progression curriculaire qui réduirait les tensions susdites. Poser cette question, c'était enfin inciter les chercheurs à se pencher sur la réalisation des plans d'action.

Les contributions réunies dans ce volume abordent ces problèmes à propos de l'enseignement du français en France, en Suisse romande, au Québec, en Belgique francophone et au Liban, de la maternelle à la formation continuée des enseignants.

Prix public de vente: 42,00 €

ISBN : 978-2-87037-703-1



© 2012, Presses Universitaires de Namur
Rempart de la Vierge, 13 - 5000 Namur (BE)
www.pun.be

Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone ?

Jean-Louis DUFAYS

Enjeux, question de recherche et contexte

Si, au cours des deux dernières décennies, la didactique de la lecture et de la littérature a beaucoup privilégié d'une part la mise au point de concepts, de modèles, de dispositifs et d'outils d'enseignement-apprentissage (selon une conception « descendante » de la transposition didactique ; voir notamment Dumortier, 2001 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2005) et d'autre part la description compréhensive des pratiques effectives (selon une transposition « ascendante » ; voir notamment Dufays, 2010c ; Schneuwly & Thévenaz, 2006), on peut lui reprocher, à juste titre, de s'être assez peu occupée de la question de la progression curriculaire des apprentissages qu'elle préconisait et/ou dont elle observait les manifestations. Cette progression, en revanche, a tout naturellement toujours figuré au cœur du discours des prescriptions officielles, puisque sa programmation constitue une de leurs tâches les plus fondamentales.

Comment celles-ci la définissent-elles, et sur quoi se fondent-elles pour la définir ? Autrement dit, comment les auteurs des instructions officielles configurent-ils dans le curriculum prescrit les apprentissages liés à la lecture des textes littéraires ? Voilà les questions que j'aimerais traiter en centrant mon propos sur les deux derniers degrés de l'enseignement secondaire de transition de la Belgique francophone, qui couvrent les quatre dernières années (élèves de 14-15 à 17-18 ans).

Le choix de porter mon intérêt sur les instructions officielles ne signifie certes pas que je sois indifférent à leur mise en œuvre dans les pratiques enseignantes ni aux outils didactiques qui les prolongent ou les concrétisent. Il s'agit simplement de procéder par étapes, au départ des données dont je dispose. Et en bonne méthode, ce n'est que lorsqu'on y verra clair sur le curriculum prescrit qu'il sera possible de poser un regard averti sur le curriculum enseigné, et a fortiori sur le curriculum effectivement perçu et appris.

De la maternelle à l'université (rappel)

Si mon propos d'aujourd'hui concerne les quatre dernières années du secondaire de transition, j'ai eu l'occasion dans une étude antérieure (Dufays, 2010b) de m'intéresser plus largement à la manière dont les instructions officielles prescrivent la progression du curriculum littéraire dans les différentes filières de formation, de la maternelle à l'université, ce qui m'a amené à poser les constats suivants :

1° En maternelle, la lecture fait avant tout l'objet de compétences fonctionnelles, mais curieusement, aucune allusion n'est faite aux productions de la littérature enfantine ni aux différents genres qu'elle permet d'aborder avec les enfants.

2° Au primaire et aux deux premières années du secondaire, dans la lignée des travaux de Giasson, l'acte de lire est confirmé comme une compétence technique qu'il s'agit d'aborder par un découpage analytique des opérations cognitives, mais il n'est pas davantage associé à l'apprentissage de la littérature. La notion de « lecture littéraire » est totalement ignorée, tout comme celles d'écriture littéraire et de littérature de jeunesse. Quant au choix des textes, il ne fait l'objet d'aucune recommandation spécifique et semble laissé entièrement à la liberté des enseignants.

3° À partir de la 3^e année secondaire, la littérature connaît des fortunes contrastées selon les filières. Dans l'enseignement de qualification (technique et professionnelle), les prescriptions à son

sujet sont des plus succinctes. Dans la filière de transition générale et technologique, en revanche, la littérature se voit accorder une part spécifique et substantielle, qui traverse d'une part plusieurs « compétences » de lecture et d'autre part les « savoirs sur la littérature et l'art ». En particulier, l'importance qui est accordée à la littérature au 3^e degré du secondaire de transition inverse la hiérarchie qui prévalait au primaire et contraste avec la faible place du littéraire dans les programmes de qualification.

4° Dans l'enseignement supérieur, un nouveau contraste apparaît quand on considère les deux lieux de formation des enseignants de français qui prévalent en Belgique : tandis que les universités proposent une formation littéraire approfondie de cinq ans couvrant la diversité des périodes, des genres et des méthodes, les sections pédagogiques des Hautes Ecoles (qui forment des enseignants du primaire et du début du secondaire) ne peuvent offrir qu'une formation de base limitée à trois années et plus directement articulée aux besoins supposés de l'enseignement.

De cette première étude, deux constats ressortent. D'une part, la littérature ne devient un objet d'apprentissage à part entière, associé à des corpus, à des genres, à des concepts et à des approches spécifiques qu'à partir du secondaire. Au primaire, elle n'est presque jamais mentionnée comme telle et est subordonnée à l'approche par compétences qui gouverne systématiquement tous les programmes depuis la 1^{re} maternelle. D'autre part, au cours des quatre dernières années du secondaire, une différence tout aussi sensible s'observe entre les objectifs qui sont assignés à l'enseignement de la littérature dans la filière de transition et dans les filières de qualification. Cette double différenciation est révélatrice de choix et de représentations qui méritent d'être interrogés.

Les données analysées

Au-delà de ce tableau général, intéressons-nous à présent plus en détail à la manière dont la progression des apprentissages en lecture et en littérature est programmée au cours des quatre dernières années de l'enseignement secondaire de transition. Pour ce faire, le corpus à considérer est vaste car la Belgique est un pays compliqué qui comporte une diversité de programmes liés à ses différents réseaux, filières et degrés d'enseignement. En l'occurrence, je m'appuierai ici sur les trois documents qui touchent le plus grand nombre d'enseignants et d'élèves : le référentiel *inter-réseaux* (1999), qui définit les « compétences terminales » et les « savoirs requis » à atteindre au terme des quatre dernières années, les programmes des 2^e et 3^e degrés du réseau *de la Communauté* (2000) et ceux du réseau *catholique* (2000-2002)¹.

La question de la progression est d'autant plus intéressante à étudier que le référentiel *inter-réseaux* n'en fait nulle mention. On ne peut guère le lui reprocher dans la mesure où sa mission était de broser un profil de sortie des élèves du secondaire et non de détailler la progression du curriculum, mais il est dès lors crucial de voir comment cette progression a été pensée par les programmes des deux principaux réseaux.

Pour analyser ces trois documents, je m'intéresserai à la manière dont les instructions officielles conçoivent la progression à propos de huit composantes inéluctables de l'enseignement de la lecture² : la place accordée à la littérature, les périodes et courants préconisés, les

types et les genres de textes privilégiés, les œuvres ou les auteurs prescrits, la taille des textes à lire, le nombre de livres demandés par an, les types d'approches et les types de productions recommandées.

La place accordée à la littérature

D'une manière générale, par rapport au référentiel des compétences « socles » qui définit le profil de sortie des élèves de 14 ans, le référentiel *inter-réseaux* des compétences terminales accorde une place beaucoup plus grande à la littérature en lui donnant une relative autonomie par rapport à la lecture. En effet, si cette dernière est toujours décomposée en différentes « compétences » (« orienter sa lecture en fonction de la situation de communication », « construire du sens », « exercer son esprit critique », etc.), celles-ci sont désormais à exercer en lien avec les savoirs littéraires et artistiques, qui font l'objet de 5 pages détaillées. Au total, lecture et littérature occupent ainsi 9 pages sur les 16 (56 %) que compte le document, tandis qu'elles occupaient 4 pages sur 12 (33 %) dans le référentiel des « socles ». L'objectif à atteindre est clair : les savoirs retenus font partie de « l'alphabet culturel de l'homme contemporain », leur maîtrise ne participe que partiellement au développement de la lecture, ils devront être abordés « en lien étroit avec des productions et des textes contemporains qui en attestent la postérité et la fécondité », et le professeur est invité à ne pas se limiter à des références françaises, belges et européennes, mais à éveiller aussi ses élèves à « la culture littéraire et artistique du monde entier » (p. 19).

Dans les programmes, cette insistance sur la place à accorder à la littérature dans les quatre dernières années du secondaire se trouve affirmée avec la même force dans les deux réseaux. Dans le réseau catholique, la moitié des « compétences » prescrites sont centrées peu ou prou sur l'appropriation des textes littéraires. Quant au programme du réseau de la Communauté (2000), il développe un plaidoyer vibrant en faveur de la littérature :

Pourquoi les œuvres littéraires ? Parce que tout s'y exprime, depuis les aspects affectifs et sensibles de l'être humain jusqu'aux

¹ Ces deux réseaux couvrent à eux deux environ 90 % des écoles secondaires belges : 50 % pour le réseau catholique et 40 % pour le réseau de la Communauté. Rappelons que, si tous deux sont subventionnés par l'État et soumis aux mêmes exigences décrétales, ils se différencient sur le plan de leurs programmes et de leur gestion : tandis que les directeurs d'établissements catholiques peuvent choisir leurs enseignants, c'est le Ministre de l'Éducation de la Communauté française de Belgique qui nomme et désigne ceux de son réseau.

² Les mêmes composantes ont été retenues dans l'article publié dans ces *Ades* par J. Babin, O. Dezutter, M. Goulet et L. Maisonneuve : s'y référer permet de comparer les situations belge et québécoise.

spéculations philosophiques. Le texte littéraire reste un excellent instrument de démocratie culturelle. Il est à la fois facteur d'intégration et d'émancipation. Expression du particulier (une œuvre, un auteur donnés) et de l'universel (un fonds culturel commun à travers des thèmes, des personnages, des mythes, des archétypes), il permet à la fois de s'intégrer à une culture et de s'en distancier par son caractère souvent critique et novateur. L'enseignement de la littérature favorise la réflexion sur les valeurs fondamentales de la vie, permet d'appréhender l'art, apprend le sens de la beauté et stimule le développement de la créativité. (p. 12)

Cela étant, si les deux programmes accordent une place dominante à la littérature à partir du 2^e degré, des progressions sont décelables. Dans le réseau de la Communauté, il est ainsi précisé que c'est seulement en 4^e année qu'on s'intéressera à l'approche de la vie littéraire et artistique (même si « les professeurs peuvent commencer l'initiation dès la 3^e »), et c'est seulement au 3^e degré (et donc en 5^e année) que l'élève doit être incité à « développer une réflexion critique sur sa propre lecture ». Dans le réseau catholique, au 2^e degré, la littérature fait seulement l'objet d'activités de lecture ou d'écriture (fiches-compétence n° 1, 2 et 4), alors qu'au 3^e degré, elle devient en outre le centre d'une compétence à part entière (fiche n° 6). En l'occurrence, l'enseignant est invité à amener l'élève à « participer de manière réfléchie à la vie culturelle » et à « élargir le champ de ses pratiques culturelles en abordant le concept de littérature sous divers éclairages croisés qui permettent d'en construire une définition complexe » (p. 28). À cette fin, sept éclairages sont préconisés : « le fonctionnement social de la littérature », « la littérature comme histoire des formes », « la littérature comme production d'un auteur », « la littérature comme patrimoine à transmettre », « la littérature comme jeu avec les normes », « la littérature comme réservoir de valeurs et d'idées » et « la littérature dans le champ des productions artistiques ». Certes, l'enseignant est seulement convié à mobiliser « au moins trois » de ces éclairages par année, mais l'ampleur du programme envisagé montre assez l'ambition qui est ici poursuivie. Une ambition d'autant plus spectaculaire qu'elle n'apparaît pas comme telle dans le programme du réseau de la Communauté. En revanche, le réseau catholique rejoint celui de la Communauté dans

son souci d'amener les élèves du 3^e degré à développer une réflexion critique sur leurs lectures. L'une des productions préconisées à propos de la fiche 6 va clairement dans ce sens.

Nonobstant les spécificités qu'on vient de relever, la progression prescrite par les deux réseaux présente de nettes convergences : le 2^e degré est avant tout le lieu d'une formation à différentes opérations de lecture, tandis que le 3^e degré ajoute à cela une formation à la culture littéraire et une sensibilisation à la lecture réflexive.

Les périodes et courants préconisés

Qu'en est-il ensuite de la progression des savoirs ? Les premiers savoirs littéraires prescrits par le référentiel inter-réseaux sont les « grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui », en l'occurrence dix courants, qui sont les seules composantes de la culture littéraire à devoir faire l'objet d'une certification au terme des Humanités :

- L'humanisme et l'émancipation de l'esprit
 - Le baroque et son foisonnement
 - Le classicisme et l'ordonnement de l'univers
 - Les Lumières et l'émancipation de la raison
 - Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi
 - La modernité et la quête de l'originalité
 - Le réalisme et la reconstruction du réel
 - Le symbolisme et ses correspondances
 - Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations
 - La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions
- (p. 20)

Comme ces dix courants doivent être abordés en quatre années, les programmes se sont tout naturellement chargés de les distribuer sur les deux degrés, et il est intéressant de constater que les deux réseaux ont fait sur ce point des choix assez similaires. Au 2^e degré, en effet, tous deux demandent au professeur d'initier ses élèves à trois grands courants artistiques : le classicisme, le romantisme et le réalisme. Le

réseau catholique va cependant plus loin en y ajoutant la littérature des Lumières, mais il préconise de poursuivre l'étude de ce courant au 3^e degré. Même si elle est convergente, cette distribution, qui n'est nulle part justifiée, mériterait d'être interrogée. Les courants affectés au 2^e degré sont-ils jugés plus « faciles » à aborder que les autres ? Ou bien sont-ils perçus comme les plus utiles à connaître ?

Les deux réseaux se rejoignent par ailleurs pour attribuer les six ou sept autres courants sur le 3^e degré, mais le réseau de la Communauté va plus loin en distribuant ces courants sur les deux années. La 5^e se voit ainsi attribués la modernité, le symbolisme et le surréalisme, et la 6^e, l'humanisme, le baroque, les Lumières et la culture contemporaine. On peut voir là un souci louable d'éviter les redites d'une année à l'autre, mais on remarquera que la chronologie n'y trouve guère son compte, ce qui peut poser question dans un contexte où il s'agit de permettre aux élèves de s'approprier des cadres et d'apprendre à faire des comparaisons pertinentes. Choisir d'aborder l'humanisme renaissant deux ans après le classicisme et le Romantisme deux ans avant les Lumières, est-ce le meilleur moyen d'aider les élèves à s'approprier les « grandes ruptures » historiques et esthétiques qui constituent l'objectif majeur affiché par le référentiel ? Sur ce point, on peut se demander si la logique curriculaire adoptée par les programmes n'en vient pas, paradoxalement, à déconstruire celle du référentiel.

Les types de textes et les genres textuels préconisés

À côté des courants, l'autre grand principe de distribution curriculaire de la matière à lire réside dans les types et les genres textuels. À ce propos, le référentiel se limitait à demander que l'élève soit rendu capable d'identifier des éléments constitutifs des quatre grands types de textes que sont le texte narratif, le texte poétique, le texte argumenté et le texte dramatique. Quelques genres (exclusivement narratifs) étaient ensuite cités à titre d'exemples sans faire l'objet d'une préconisation explicite.

On retrouve, sans surprise, les quatre types textuels dans les programmes des deux réseaux et pour les deux degrés, mais avec des progressions intéressantes à noter. Ainsi, dans le réseau de la Communauté, du 2^e au 3^e degré, on passe du « récit de fiction » (qui inclut le conte et la nouvelle) au « roman », du « texte poétique » à « la poésie » (ce qui suggère une plus grande attention portée sur le phénomène poétique en général), du « texte dramatique » au « théâtre » (même remarque) et de l'article de presse à « l'essai ». La progression curriculaire va donc dans deux sens complémentaires : du texte bref (le récit, l'article) vers le texte long (le roman, l'essai), et du texte particulier vers le phénomène générique qu'il est censé manifester. Les mêmes tendances apparaissent, mais de manière moins marquée, dans le programme du réseau catholique.

Les auteurs ou les œuvres prescrits

Le point qui a le plus suscité la polémique lors de la parution du référentiel inter-réseaux était la liste des « grandes références littéraires et artistiques constitutives du fonds culturel contemporain » présentée aux pages 22 et 23 de ce document. On trouve là 48 items classés dans l'ordre chronologique et rassemblant des noms d'auteurs, des titres, des thèmes, des personnages ou encore des mythes au sein de formules ramassées et volontiers allusives, du type :

Quelques mythes grecs : par exemple, Oedipe, Antigone, Prométhée, Ulysse, Hercule. [...]

Villon, ses neiges, ses pendus et sa postérité. [...]

Le dilemme cornélien et le tragique racinien. [...]

Voltaire, sa tolérance et son ironie. [...]

Balzac, Stendhal et leur univers.

L'écriture flaubertienne [...].

Sartre et Camus, l'absurde et la révolte.

Cette liste, soulignons-le, a une valeur indicative, mais elle n'a rien d'obligatoire : l'enseignant, nous dit-on, « doit se sentir libre de l'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves ».

On remarquera la souplesse des formulations, qui rassemblent des noms d'auteurs, des thèmes, des courants, des genres, des traits propres à un auteur, des mythes, des personnages, en combinant généralement deux ou trois éléments. S'affiche ici un souci de ne pas systématiser, de s'en tenir à l'essentiel, de donner du jeu. Le souci d'équilibrer les domaines et les périodes est aussi assez manifeste, puisque, sur les 83 auteurs ou œuvres rassemblés en 48 énoncés, on dénombre 65 auteurs et 18 titres ou évocations d'œuvres (mythes, personnages), parmi lesquels 66 francophones (80 %) et 17 étrangers (20 %).

Sur le plan historique, il y a là 2 références de l'Antiquité (2 %), 7 du Moyen Âge (8 %), 4 du XVI^e (5 %), 8 du XVII^e (10 %), 6 du XVIII^e (7 %), 21 du XIX^e (25 %), 35 du XX^e (42 %). Sur le plan générique, 46 références concernent le récit, 23 la poésie, 11 le théâtre, 3 la philosophie, 1 la peinture.

Enfin, du point de vue des domaines de la francophonie, on dénombre 49 Français (soit 59 %), 11 Belges (13 %), 2 Suisses et 1 Québécoise (7 %), 2 Africains et 1 Antillais (7 %). Il semble clair que les programmeurs ont cherché à ménager un équilibre entre différentes « logiques » (pour une mise en perspective de ces choix et une comparaison avec d'autres pays européens, voir Dufays 2010a).

Vu l'ampleur relative de cette liste, on aurait pu s'attendre à ce que les programmes émettent des suggestions sur la distribution des « grandes références » à lire au fil des degrés, voire des années. Mais sur ce point, ils se montrent soit totalement silencieux (c'est le cas du réseau catholique), soit assez flous (cas du réseau de la Communauté), se limitant à des recommandations de bon sens, en invitant à choisir les textes chaque année en fonction de deux critères : la « lisibilité » et « la capacité du texte de nourrir l'imaginaire des élèves » (Programme de la Communauté, 2^e degré).

Par ailleurs, si les deux programmes se montrent assez peu volontaristes en matière de prescription des « grandes références », celui du réseau de la Communauté a néanmoins ajouté à celles-ci ses propres listes de lectures prescrites, et ce à propos de deux genres et domaines précis : le roman belge et l'essai contemporain. Curieusement, cette prescription concerne uniquement les classes de 6^e année. Le professeur de cette année se voit en effet invité à faire lire un roman belge choisi parmi une liste de 21 titres et un essai contemporain choisi parmi une liste de 24 titres.

Enfin, selon le référentiel, le professeur est invité à ne pas se limiter à des références françaises, belges et européennes, mais à éveiller aussi ses élèves à « la culture littéraire et artistique du monde entier » (p. 19). Cette invitation à faire rimer littérature avec interculturalité est prise très au sérieux par le réseau catholique qui consacre une page et demie (pour le 3^e degré, en 2000), puis deux pages entières (pour le 2^e degré, en 2002) à développer les enjeux, notamment pour l'étude de la littérature, du « programme en contexte multiculturel et multilingue ». Toutefois, l'insistance sur ce point est pareille dans les deux degrés : il n'est nulle part question à ce propos d'une progression curriculaire.

La taille des textes à lire

Que nous disent ensuite les programmes sur la taille des textes qu'il s'agit de faire lire ? En particulier, est-il question d'une distinction entre l'œuvre intégrale et les morceaux choisis, et si oui, ces deux modalités font-elles l'objet d'une hiérarchie ? Le référentiel inter-réseaux se montre ici assez explicite, puisqu'il souligne que les « grandes références littéraires » ne doivent « pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale », ce qui revient à légitimer clairement le recours aux extraits. Le réseau de la Communauté se montre plus précis encore lorsqu'il affirme, tant pour le 2^e que pour le 3^e degré, que « la lecture étant un objectif prioritaire, on s'efforcera de *faire lire beaucoup*. Des extraits (d'œuvres littéraires, de presse...), mais aussi des *œuvres intégrales* (nouvelles, romans, essais...) ». On remarquera en outre que, parmi les œuvres intégrales, sont envisagés aussi bien des textes

brefs, comme la nouvelle ou le poème, que des textes longs comme le roman ou l'essai. Cela étant, la progression entre les deux degrés suggérée par ce programme ne concerne pas la taille des textes, mais « le niveau des performances exigées », qu'il s'agit de baser sur « le principe de la spirale ».

Dans le réseau catholique, les fiches-compétences consacrées à la lecture ne font pas d'allusion explicite à la taille des textes, mais si, au 2^e degré, elles demandent de lire notamment des « textes courts à parodier » (fiche n°2), des récits courts (récits fantastiques, contes philosophiques, nouvelles) ainsi que de la poésie romantique (fiche n°4), elles préconisent exclusivement, pour le 3^e degré, les genres du roman, de la pièce de théâtre et du recueil de poèmes. La progression qui va du texte bref vers le texte long est donc ici beaucoup plus nette que dans le réseau de la Communauté, sans faire cependant l'objet d'une justification.

Le nombre de livres à lire par an

La question suivante concerne le nombre de lectures annuelles préconisées. Sur ce point, le réseau de la Communauté se montre le plus précis, puisque son programme explique que, pour le 2^e degré, « chaque année scolaire, dès la troisième, le professeur travaillera en classe au minimum un roman complet et en fera lire au moins trois à domicile », puis que, pour le 3^e degré,

chaque année scolaire, le professeur travaillera en classe au minimum une œuvre intégrale et en fera lire au moins cinq à domicile. En 5^e, il exigera la lecture d'un livre d'écrivain belge d'expression française ; en 6^e, celle d'un essai.

La progression entre les deux degrés va donc de pair ici avec une augmentation des lectures obligatoires à domicile et avec une contrainte plus forte en ce qui concerne le choix des livres à lire.

Le réseau catholique, quant à lui, ne prescrit pas de nombre de livres pour le 2^e degré (tout au plus demande-t-il que « trois genres différents » de récits fictionnels soient étudiés au cours du degré), mais, pour le 3^e degré, il préconise la lecture (à domicile suppose-t-on, bien que cela ne soit pas précisé) de deux romans du 19^e siècle, de

deux romans du 20^e siècle, d'une pièce de théâtre du 17^e, d'une autre du 20^e siècle, ainsi que d'un recueil de poèmes, ce qui fait sept œuvres intégrales en tout pour les deux années. À côté des cinq livres *par an* exigés par le réseau de la Communauté, le décalage est net, et il contraste avec l'ambition épistémologique et culturelle qui est associée par ailleurs au 3^e degré du réseau catholique.

Les types d'approches des textes

Qu'en est-il par ailleurs des approches suggérées par les programmes pour travailler les textes (littéraires ou non) ? Dans le référentiel inter-réseaux, l'accent est clairement placé sur trois démarches :

– l'approche *typo-générique*, qui consiste à lire les textes au départ des caractéristiques du type (récit, poésie, théâtre, texte d'idées) et du genre dont ils relèvent,

– l'approche *historique*, qui consiste à reconnaître un courant au départ des traits qui leur sont typiques,

– et une approche *transcenduelle inversée*, qui consiste à partir des œuvres ou des questions du présent pour aborder les œuvres du passé. Cette dernière approche est longuement définie dans le référentiel, qui la distingue de l'approche historique traditionnelle :

Si l'ordre chronologique peut se révéler pertinent pour l'apprentissage des courants littéraires et artistiques, la découverte des références littéraires et artistiques est possible au travers d'autres « parcours » articulés autour d'un type textuel (le récit, le poème, le théâtre, l'essai), d'un genre, d'un thème, d'un mythe, d'un personnage, d'un traitement du langage ou d'une problématique littéraire (par ex., le statut de la littérature, le traitement du récit ou du personnage romanesque). (p. 21)

Comment les réseaux prévoient-ils la pression des apprentissages au sein de ces différents axes ? Dans le réseau catholique, au 2^e degré, c'est surtout l'approche générique qui semble prévaloir à travers la lecture du texte argumentatif (fiche 1) et « la lecture littéraire » (fiche 4, où les savoir-faire à travailler sont présentés d'abord au départ des caractéristiques du récit, de la poésie et du théâtre), mais

l'approche historique est déjà présente puisqu'on demande de transmettre à l'élève la « conscience de l'évolution de certaines esthétiques ». Au 3^e degré, on assiste à un gros saut qualitatif avec la mise en place des sept « éclairages croisés » sur la notion de littérature dont j'ai parlé plus haut. C'est dans ce cadre qu'apparaît l'approche transtextuelle inversée préconisée par le référentiel, mais celle-ci ne reçoit ici qu'une place parmi d'autres.

Le réseau de la Communauté se montre à nouveau plus ambitieux puisque, dès le 2^e degré, il préconise non seulement l'approche générique, mais aussi, à partir de la 4^e, l'approche historique, ainsi que les démarches de transtextualité inversée. Ce n'est cependant qu'au 3^e degré que ces dernières sont mises au premier plan à travers un plaidoyer pour les « rapprochements » et les « comparaisons » :

Le **rapprochement** et la **comparaison** seront au cœur de toutes les activités :

- rapprochement d'époques (va-et-vient entre le présent et le passé),
- rapprochement de genres (par exemple un article critique et un texte littéraire),
- rapprochement de cultures (sensibilisation au concept d'interculturalité),
- rapprochement de thèmes,
- rapprochement avec d'autres arts (peinture, architecture, musique, sculpture, cinéma, etc.),
- rapprochement avec d'autres disciplines (les mouvements scientifiques, par exemple). (p. 34)

La proximité entre certains de ces « rapprochements » et les « éclairages croisés » préconisés par le réseau catholique est patente, mais la déclinaison des premiers apparaît en retrait par rapport à celle des seconds : le réseau catholique est le seul à demander que soit étudié « le fonctionnement social de la littérature », « la littérature comme production d'un auteur » ou encore « la littérature comme lieu du jeu avec les normes ». En revanche, les appels à un rapprochement entre plusieurs cultures et entre plusieurs disciplines sont plutôt propres au réseau de la Communauté.

Les types de productions demandées

Observons enfin ce que nous disent les programmes sur les productions liées aux lectures qui sont demandées au fil de la formation. De quelles activités précises la littérature ainsi prescrite fait-elle l'objet au fil des années ? Le référentiel, dont ce n'était pas le mandat, ne s'étend guère là-dessus, sinon pour suggérer de travailler les textes en réseau, en établissant des ponts entre les textes du passé et du présent et en alternant des logiques chronologiques, génériques et thématiques.

On en apprend davantage en lisant les programmes des deux réseaux, qui précisent des seuils propres au 2^e et au 3^e degrés en détaillant des compétences au sens fort, c'est à dire des combinaisons de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes dont la maîtrise permet de réaliser des tâches complexes.

Le réseau de la Communauté invite ainsi à travailler le récit et la poésie non seulement en lecture mais aussi en écriture. Au 2^e degré, l'élève est convié à « compléter, créer ou modifier un récit », à « modifier un texte existant ou rédiger un texte original en jouant avec les homophones », à « rédiger des textes à structure narrative (fait divers, biographie, compte rendu d'événement, résumé de récit) », mais aussi « des récits exemplaires, par exemple des fables », et enfin « des textes à structure argumentative : justification d'une réponse, critique de film ou de livre, pour ou contre... » En outre, 4 des 10 « tâches-problèmes » prescrites pour ce degré concernent la littérature :

- « Présenter oralement, aux élèves de sa classe, un avis argumenté sur un récit. » (tâche réservée au seul 2^e degré)
- « Classer diverses espèces de récits et défendre oralement son classement. » (tâche possible au 2^e comme au 3^e degré)
- « Énoncer, par écrit, à destination du professeur, ou oralement, à destination de l'ensemble de la classe, une comparaison portant sur deux ou plusieurs œuvres ou productions culturelles traitant soit de sujets identiques ou voisins, soit de sujets radicalement différents. » (tâche possible au 2^e comme au 3^e degré)

« Présenter oralement un essai au professeur et/ou aux élèves de sa classe. » (tâche possible au 2^e comme au 3^e degré)

La part des tâches-problèmes à dominante littéraire augmente au 3^e degré puisqu'aux 3 tâches déjà communes avec le 2^e degré, s'en ajoutent 4 autres, ce qui fait un total de 7 tâches sur les 12 qui sont proposées pour ce niveau, soit plus de la moitié des activités du cours de français :

« Rédiger et présenter oralement la synthèse d'un dossier portant sur la vie culturelle à une époque affectée par des changements profonds [...], un mouvement artistique international [...], un genre littéraire dans une ère culturelle ou dans un mouvement artistique [...], l'évolution d'un genre littéraire ou d'une subdivision d'un genre littéraire [...], les avatars d'une tendance artistique [...], les avatars d'un mythe [...] ou d'un type littéraire [...], une œuvre littéraire, philosophique ou scientifique [...] de rapture [...].

« Appréhender un courant littéraire et artistique, le baroque »

« S'informer réciproquement, par des moyens divers, sur l'un des courants d'idées [...], des mouvements ou des écoles artistiques [...], des concepts fédérateurs [...] figurant dans la partie « savoirs disciplinaires » du référentiel

« Rédiger, d'après un modèle donné, une présentation d'un roman destinée au professeur et répondre aux questions de ce dernier relatives à cette présentation ».

Dans le réseau catholique, la « lecture littéraire » fait l'objet d'une compétence à part entière tant au 2^e qu'au 3^e degré, et les programmes précisent dans la rubrique « des contextes qui donnent du sens » de quelle manière les courants littéraires prescrits par le référentiel au fil des deux degrés peuvent être articulés aux différentes « compétences » de lecture, d'écriture ou d'oralité. Des propositions ingénieuses sont ainsi formulées pour relier la littérature classique du XVII^e s. à la compétence « argumenter » (à travers l'étude de la fable et du portrait) ou à la compétence sur la recherche documentaire (2^e degré, p. 11). La progression la plus visible entre les deux degrés concerne l'apparition au 3^e degré des activités visant à « problématiser la notion de littérature », en lien avec la fiche n° 6 propre à ce degré.

En revanche, en ce qui concerne la lecture littéraire, si les activités préconisées pour le 2^e et le 3^e degrés sont distinctes, le principe de leur progression n'est pas explicité et n'apparaît pas clairement. Comparons ainsi les 6 activités proposées au 2^e degré aux 4 activités proposées pour le 3^e degré :

2^e degré :

- cercle de lecture au départ d'un texte posant des problèmes de compréhension / interprétation ;
- récital de poèmes illustrant une esthétique, accompagné d'illustrations ou de fonds musicaux ;
- comparaison des procédés comiques d'une comédie classique avec ceux d'autres genres comiques d'hier ou d'aujourd'hui ;
- rédaction d'un portrait du détective-type au départ de plusieurs récits policiers ;
- préparation de la rencontre avec un écrivain par la lecture de plusieurs de ses œuvres ;
- confrontation de l'interprétation d'un texte avec celle de sa mise en scène théâtrale ou de son adaptation filmique. (p. 29)

3^e degré :

- préparation d'un concours ou de l'attribution d'un prix littéraire par la lecture d'un ou plusieurs livres et la réalisation de différentes activités : rédaction d'une correspondance ou d'un dialogue imaginaire entre des personnages, ou entre l'auteur et un personnage, ou entre le lecteur et l'auteur ; création d'affiches de théâtre ou de cinéma, rédaction de conseil de lecture pour un pair, débat interprétatif ;
- préparation de la découverte d'une mise en scène d'une pièce travaillée en classe par l'élaboration et la présentation mutuelle de projets collectifs de mises en scène ou de lectures-spectacles ;
- récital de poèmes que les élèves ont analysés et mémorisés ;
- rédaction d'un journal personnel accompagnant la lecture d'un roman. (pp. 26-27)

On le voit, outre le fait que certaines activités reviennent dans les deux listes (le récitation de poèmes), il est difficile de déceler en quoi elles correspondent à une progression en termes de complexité des apprentissages. Enfin, contrairement au réseau de la Communauté, le réseau catholique ne prescrit pas dans ses programmes de nombre minimal de productions annuelles.

Des constats qui interpellent

Maintenant qu'on y voit à peu près clair sur la manière dont les prescriptions institutionnelles prévoient la progression des apprentissages en lecture et en littérature aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de transition, cette analyse appelle un certain nombre de constats et d'interrogations.

1. Si on se permet d'abord de regarder en amont de la tranche d'âge examinée, il est remarquable de constater que, dans *les socles de compétence*, qui concernent la progression des apprentissages jusqu'à la 2^e année du secondaire, *aucun savoir* relatif à la lecture ni à la littérature n'est prescrit. De plus, la lecture est limitée à ses enjeux et à ses savoir-faire « fonctionnels », sans qu'aucune mention ne soit faite de la compétence de « lecture littéraire ».

2. En second lieu, si l'on considère *le référentiel* des Compétences terminales de la filière de transition, on peut être frappé par la relative *brièveté* de ce texte, qui ne compte que 18 pages assez aérées. Certes, cela relève d'une contrainte politique : la mode à la fin des années 1990 était à l'allègement des programmes. On comprend cependant qu'une telle brièveté ne puisse qu'aller de pair avec un certain flou, voire certains manques troublants et une large marge de manœuvre laissée aux programmes des deux réseaux. Parmi les éléments dont l'absence mérite d'être questionnée, on notera celle de la littérature du Moyen Âge, qui n'est évoquée qu'à travers quelques références citées à titre indicatif (« Quelques personnages et épisodes du moyen âge : par exemple, Roland, Tristan, et Iseut, le Graal, Renard »). Du côté des approches et des productions qui sont préconisées, on peut s'étonner aussi de la marginalisation des activités centrées sur

l'écriture littéraire (objet seulement d'une possible « sensibilisation ») et des activités centrées sur l'oralité littéraire (nulle part évoquées). Autre motif d'étonnement : le référentiel s'est gardé de toute prescription d'ordre quantitatif, laissant ce soin aux seuls programmes.

3. Quand on compare les programmes des deux réseaux, on ne peut qu'être frappé par le *contraste* entre le caractère à la fois complexe et assez *libéral* du programme catholique et la *précision*, et donc le caractère contraignant, du programme de la Communauté. En effet, tandis que le premier se limite à donner pour chaque « fiche compétence » trois à six exemples assez généraux et brièvement esquissés des activités envisageables (les « contextes qui donnent du sens »), le second envisage une vingtaine de « tâches-problèmes » détaillées (3 à 6 pages chacune) qui s'assimilent à des scénarios de cours.

Le programme de la Communauté se montre également de loin le plus précis et le plus prescriptif en ce qui concerne la distribution des courants et des genres par année, des quantités d'œuvres à lire et même de titres précis, puisque, pour la 6^e année, il oblige les enseignants à choisir une œuvre belge et un essai dans une liste fermée. Ce qui étonne est moins cette contrainte en tant que telle (après tout un programme se doit de prescrire) que le fait qu'elle s'applique tout spécialement aux classes terminales.

4. Par ailleurs, vu que le noyau dur des savoirs littéraires prescrits par le référentiel consiste dans *les « grands courants littéraires et artistiques »*, on peut s'étonner du fait que le réseau catholique – singulièrement pour le 2^e degré – n'invite jamais à les étudier pour eux-mêmes mais seulement à l'occasion ou à propos d'un autre travail. S'affichent ici une conception instrumentale des savoirs et une marginalisation de la chronologie qui résultent manifestement d'une interprétation radicale de la logique des compétences.

5. Les programmes du réseau catholique se distinguent aussi par la place modeste qu'ils accordent à *l'écriture littéraire*. Si le programme du 2^e degré accorde certes une fiche compétence à la réécriture, celui du 3^e degré ne consacre que deux lignes aux « ateliers d'écriture », qui

sont mis exclusivement au service de la compétence « lire ». Ces mêmes programmes présentent en outre un étonnant paradoxe à propos du texte argumenté : les « objets à lire », qui sont prioritairement littéraires (fables, portraits, récits de voyage, récits épistolaires, contes philosophiques), ne coïncident guère avec les « objets à écrire », qui sont avant tout fonctionnels (écrit de promotion d'un produit, lettre de demande, billet de réclamation...). Cette situation résulte sans doute du référentiel, qui ne prescrit en écriture aucun genre relevant de la littérature, mais elle contraste avec le choix du réseau de la Communauté, qui n'hésite pas, quant à lui, à recommander l'écriture de récits de fiction ou de textes poétiques, et ce aussi bien au 2^e qu'au 3^e degrés.

6. Enfin, le programme qui apparaît comme *le plus novateur* à l'égard de la lecture et de la littérature est sans conteste le programme catholique du 3^e degré, en ce qu'il se montre à la fois le plus « épistémologique », le plus ambitieux sur le plan culturel (avec son appel à croiser sept regards différents sur la notion de littérature) et le plus axé sur la réflexivité. On peut néanmoins se demander si l'approche qu'il préconise est bien adaptée aux intérêts et aux possibilités des élèves du secondaire et si l'absence totale de progression qu'il propose entre la 5^e et la 6^e années ne complique pas davantage la tâche des enseignants qu'elle ne la libère.

Pour lancer la discussion

Pour abondants qu'ils soient, les constats qui précèdent ne constituent qu'une première étape dans l'étude de la progression curriculaire, celle qui consiste à prendre connaissance du curriculum prescrit. Dans l'avenir, il serait utile de prolonger un tel constat par une confrontation avec les savoirs disciplinaires savants relatifs à la lecture et à la littérature. Non pas pour incriminer les manques des programmes mais pour prendre la mesure des convergences et des différences.

À cet égard, un point de convergence remarquable est la place visible qu'ont prise dans les programmes trois approches du fait littéraire qui ont été particulièrement développées dans les cercles savants au cours des trois dernières décennies, à savoir les approches centrées sur la transtextualité, sur la réception et sur l'institution. Si cette évolution est déjà ancienne à propos de la transtextualité et de la réception (voir Dufays, Gemenne et Ledur, 2005), elle est plus récente en ce qui concerne l'approche institutionnelle. En revanche, on ne trouve nulle trace dans les programmes belges actuels d'une autre approche qui a le vent en poupe aujourd'hui dans les études littéraires, à savoir l'approche génétique.

Une autre étape consisterait à enquêter sur les effets de ces prescriptions contrastées sur le terrain : les enseignants les respectent-ils ? Comment les vivent-ils, se les approprient-ils, leur donnent-ils sens ? On dispose certes sur ce point de quelques données éparées (cf. Dufays, 2006), mais il conviendrait à tout le moins de les croiser et de les approfondir.

Enfin, la question la plus cruciale reste sans doute celle de la progression du curriculum effectivement appris : au-delà de ce qui est prescrit et enseigné, que perçoivent et que retiennent les élèves à propos de la lecture et de la littérature au fil de leur scolarité ? L'enquête de Baudelot, Cartier et Detrez (1999) a suggéré qu'en France à la fin des années 1990, l'évolution était préoccupante, allant vers un désinvestissement progressif de la lecture au fil de la scolarité, à mesure que la littérature faisait l'objet de prescriptions plus fortes (liées au baccalauréat) et d'approches de plus en plus analytiques. Le même constat peut-il être fait en Belgique ?

La réflexion sur le curriculum de la lecture et de la littérature au secondaire est en tout cas (re)lancée. Il revient à notre communauté de chercheurs de transformer les questions qu'il pose en perspectives de travail stimulantes.

Bibliographie

- ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Paris : P.U.F. (Que sais-je ?).
- AUDIGIER, F., CRAHAY, M. & DOLZ, J. (dir.) (2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- AUDIGIER, F. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- BAUDELLOT, C., CARTIER, M. & DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.
- CANVAT, K. (1999). À propos du corpus littéraire : questions et propositions. *Français 2000*, 163-164, 30-40.
- COLLES L., DUFAYS J.-L., & MAEDER, C. (dir.) (2003). *Enseigner le français, l'italien et l'espagnol. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- DEZUTTER, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les classes de français ? In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 525-539). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.
- DUFAYS, J.-L. (2010a). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. In B. Louichon & A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Actes des 9^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Bordeaux, 4-6 avril 2008* (pp. 15-24). Rennes : P.U.R.
- DUFAYS, J.-L. (2010b). Discontinuité dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, 168, 33-42.
- DUFAYS, J.-L. (2010c). De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves en classe de 5^e secondaire. In M. Rispail & Chr. Ronveaux (dir.), *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations* (pp. 147-193). Berne : Peter Lang.
- DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.
URL : <http://lidil.revues.org/index60.html>

- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : de Boeck (voir le chapitre « L'entrée dans le XXI^e siècle : la formation littéraire à l'heure des "compétences" », pp. 41-49).
- DUMORTIER, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. Bruxelles : de Boeck.
- FORQUIN, J.-Cl. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : de Boeck.
- REUTER, Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : de Boeck.
- SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, Th. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles : de Boeck (Perspectives en éducation et formation).
- SIMARD, C., DUFAYS J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC Cl. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : de Boeck.
- Les référentiels et les programmes sont consultables à l'adresse :
<http://www.enseignement.be/index.php?page=25190>.