

Colloque international

L'œuvre et l'extrait, lire la littérature à l'école

Judi 21 et vendredi 22 novembre 2019

Université de Cergy-Pontoise

Site universitaire de Gennevilliers

RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS

Judi 21 novembre 2019

■ 10h - 11h

Symposium

- **Lire une même nouvelle de 9 à 15 ans en France et en Belgique : quels aspects du texte et quelles variations selon les âges et les pays ?**

Marie Barthélémy, UC Louvain, Magali Brunel, Université de Nice, Vincent Capt, Haute-école pédagogique de Lausanne et Jean-Louis Dufays, UC Louvain

Cette intervention en deux volets visera, au départ des données du projet « Gary » qui a été lancé voici cinq ans, à analyser comment, à trois niveaux scolaires différents (9 ans, 12 ans, 15 ans), 24 enseignants (8 par niveau d'âge : 12 belges et 12 français) sélectionnent des aspects du texte et donc des extraits correspondants (le titre, le cadre spatio-temporel, les personnages, le narrateur, la morale...) lorsqu'ils conduisent une séance de travail sur une nouvelle de Romain Gary. On s'interrogera plus particulièrement sur les modalités de l'extraction au fil des leçons (comment des extraits sont-ils sélectionnés ?), sur les divers usages qui sont faits des extraits et sur les pratiques scolaires dont ils font l'objet.

■ 11h-30 - 12h 30

Atelier 1 : Extrait et patrimoine

- **Savoir de l'érudition ou savoir singulier sur la France - Le regard sur l'enseignement littéraire à travers les extraits en cours de FLE à L'Alliance Française en Pologne**

Beata Kleboko, Université de Szczecin, Pologne

- **Annie Ernaux : manuels et patrimonialisation?**

Pierre-Louis Fort, Agora, Université de Cergy-Pontoise

Cette communication sera centrée sur les manuels de lycée publiés à l'occasion des changements de programme mis en œuvre à la rentrée 2019. Si le lien à la biographie et/ou à l'autobiographie était très tenu voire absent dans les programmes de 2010, ceux de 2019 (BO du 22 janvier 2019) leur redonnent place : ils précisent notamment, à propos des enseignements de français en seconde générale et technologique, que le corpus d'œuvres intégrales sur lequel doit être construit l'objet d'étude « le roman et le récit du XVIII^e au XXI^e siècle » pourra comprendre un « récit relevant de l'une des formes du biographique ». Or s'il est un auteur contemporain dont l'œuvre peut facilement entrer en résonance avec ces « formes du biographique », c'est certainement Annie Ernaux. Cette communication s'intéressera ainsi à la place d'Annie Ernaux dans les ouvrages parus pour la rentrée 2019 en examinant et analysant les extraits proposés par les manuels.

Atelier 2 : Fabrique de l'extrait/fabrique du manuel

● De la comparaison des manuels à l'élaboration d'un manuel comparatiste

Virginie Tellier, EMA, UCP & Natalia Garvatskaia

À partir de l'étude de quelques manuels utilisés actuellement dans les classes de Russie, la communication abordera la place de l'extrait dans les pratiques enseignantes selon trois configurations : le cours de littérature dispensé en langue russe, le cours de littérature française dispensé dans les écoles spécialisées en français et le cours de littérature en français dispensé dans le cadre des sections bilingues francophones. Dans le premier cas, la littérature est considérée comme une discipline à part entière, distincte de l'enseignement de la langue russe. Dans le second cas, la littérature est un objet à enseigner dans le cadre de la discipline « langue et culture étrangères ». Dans le troisième cas, la littérature est considérée comme « discipline non-linguistique ». La place, le choix et l'usage des extraits littéraires, dans ces trois configurations, sont révélateurs de la pluralité des objectifs assignés à l'objet « littérature » en contexte scolaire dans la Russie d'aujourd'hui.

● L'extrait littéraire dans les nouveaux examens de FLE au secondaire en Angleterre

Dominique Ulma, Université d'Angers, France, Laboratoire Ligérien de Linguistique

Isabelle Schäfer, Université de Worcester, Royaume-Uni

Depuis la seconde guerre mondiale, l'enseignement des langues au secondaire a connu, en Angleterre, de longues périodes de stabilité émaillées de réformes. Jusqu'aux années 1970, en continuité avec les pratiques en place depuis le 19^e s., la méthode grammaire-traduction domine, et le texte littéraire, principalement sous la forme d'extraits, y occupe une place de choix. Comme dans d'autres sphères éducatives à la même époque, la prise de conscience que cette méthode d'enseignement-apprentissage des langues n'est plus en phase avec les besoins des apprenants, voire les démotive, conduit à une éviction du texte littéraire de la classe de langue – sauf pour les élèves de plus de 16 ans qui souhaitent se spécialiser dans l'étude des langues – au profit d'objectifs davantage communicatifs et tournés vers l'oral. La mise en place d'un programme national en 1989 ne modifie pas fondamentalement la donne, et il faut attendre la réforme des programmes d'enseignement des langues impulsée par le Ministre de l'Éducation conservateur Michael Gove en 2011 pour voir réapparaître officiellement la littérature en classe de langue pour les élèves du secondaire qui ont entre 11 et 16 ans. Cette réforme est appliquée depuis 2016 pour les classes à examens, GCSE, que les élèves passent à la fin du KS4 à l'âge de 16 ans et qui sanctionnent la fin de la scolarité obligatoire.

C'est précisément le programme de ce cycle de 2 ans (14-16 ans) et tout particulièrement les classes à examens qui ont attiré notre attention, car les GCSE occupent une place prépondérante dans la scolarité des élèves en Angleterre : épreuves nombreuses, impact sur la suite des études, enjeux scolaires et sociétaux multiples.

Dans ce contexte, nous focalisant sur la compréhension écrite, nous nous sommes interrogées sur la façon dont, à travers les extraits, les orientations ministérielles concernant la littérature en classe de FLE ont été interprétées et mises en œuvre dans les spécifications des programmes, les banques d'entraînement aux épreuves et les examens, depuis l'introduction de la littérature dans le programme national.

Quels sont les extraits littéraires présents dans les supports ciblés par notre étude ? Quels exercices sont demandés aux élèves sur ces supports ? A travers ceux-ci, quels usages sont privilégiés ? Quelles représentations de la littérature reflètent ces usages ? L'extrait est-il, en classe de FLE, un support destiné à enseigner la (lecture de) littérature ?

Notre méthode est hybride : hypothéticodéductive avec exploration inductive. Nous appuyant sur les catégories d'analyse du groupe HELICE (Bishop & Belhadjin, 2018), nous nous sommes appropriés les 5 opérations de Kuentz (1972) pour élaborer à priori une grille de lecture, affinée par l'analyse empirique des supports étudiés, à savoir les banques d'entraînements aux GCSE French (2016) et les deux sessions de sujets d'examens (2018 et 2019) composés par les trois organismes de certification officiels (AQA, EDEXCEL et EDUQAS).

Nous présenterons ainsi la manière dont sont sélectionnés (décontextualisation) les extraits et les liens qui sont (ou ne sont pas) faits avec l'œuvre, comment se réalisent (ou non) les assemblages qui les recontextualisent, les opérations de réduction / adaptation conduites sur ces textes pour les rendre accessibles aux élèves, la scénarisation à l'œuvre (ou non) et les activités didactiques portant sur les textes. Nous observerons également quels sont les genres, les types discursifs et les formes privilégiés dans notre corpus. La perspective est curriculaire et didactique.

Ces analyses, en particulier celle des types d'activités récurrentes, nous permettront de discuter, via l'extrait, la place assignée au texte littéraire en classe de FLE, la représentation de la littérature qui y transparait et les finalités réelles de son étude, étant posé que la classe de FLE n'ambitionne pas de faire des élèves des experts en littérature française, mais de leur apprendre la langue : l'extrait littéraire peut-il y contribuer, et en quoi ?

Références

Assessment and Qualifications Alliance (2016). *Languages*. Online.

Bishop, M.-F. & Belhadjin, A. (2018). L'extrait et la fabrique scolaire de la littérature. Rendez-vous des Lettres, Canal U, repéré à https://www.canal-u.tv/video/eduscol/l_extrait_et_la_fabrique_scolaire_de_la_litterature.44975

EDEXCEL (2016). *Languages*. Online : Pearson.

EDUQAS (2016). *French*. Online.

Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7, *Le discours de l'école sur les textes*. Paris : Larousse, 3-26.

Office of Qualifications and Examinations Regulation (2016). *GCSE Subject Level Conditions and Requirements for Modern Foreign Languages*. Online : DfE.

Office of Qualifications and Examinations Regulation (2016). *GCSE Subject Level Guidance for Modern Foreign Languages*. Online : DfE.

■ 14h - 14h 45

Conférence

● La littérature en extrait dans les manuels

Bernard Schneuwly, Université de Genève

Deux « dénombrements » (Ronveaux *et al.*, 2019) en guise d'introduction : les extraits dans les livres de lecture de Suisse romande (le livre unique n'existe pas) de 1860 à 1990 pour l'école dite « obligatoire » ; la comparaison d'extraits de livres de lecture choisis en fonction de trois périodes et deux degrés scolaires de Suisse romande et de Suisses alémaniques. On observe une littérature de l'école qui se construit et se transforme, de manière différenciée en fonction de culture. A partir de là, deux brefs développements théoriques sous forme d'esquisses : 1. L'extrait comme instrument central de la contribution de l'école à la construction du champ social de la littérature (comme partie de l'art comme champ social produit par la bourgeoisie au 19^e siècle – Metscher, 2012) à travers la transposition didactique et la scolarisation (Denizot, 2013) : l'idée de la réputation littéraire (Ronveaux et Schneuwly, 2018). 2. Les fonctions de l'extrait, contradictoires liées à la forme école (Hofstetter et Schneuwly, 2018), à travers la lunette de la théorie de l'éducation esthétique de Vygotskij (1925/2006).

Références

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

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2018). Métamorphoses et contradictions de la forme école au prisme de la démocratie. In : Ségué, J.-Y. (Ed.) *Variations autour de la "forme scolaire"*. (pp. 27-49). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Metscher, Th. (2012). *Kunst – ein geschichtlicher Entwurf*. Berlin : Kulturmaschinenverlag.

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

Ronveaux, C., Pereira, L. A., Da Silva, M. M., & Ferreira, A. S. (2019). Enseigner la langue première par l'extrait. Comparaison des pratiques d'enseignement contemporaines en Suisse et au Portugal. *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, 95-111.

Vygotskij, L. S. (1925/2006). *Educational Psychology*. New Dehli : Pentagon Press.

■ 15h 15 - 16h 15

Atelier 3 : Extrait et patrimoine

● Enseigner une littérature étrangère pour former la nation dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres. Charles Drouhet et ses *Extraits des auteurs français*

Dragos Jipa, Université de Bucarest

Dans la Roumanie de l'entre-deux-guerres, le français est la langue étrangère obligatoire pendant toute la durée de l'enseignement secondaire (huit ans). Les manuels sont des *Extraits des auteurs français* qui se proposent de donner une image de l'évolution de la littérature française par un choix de morceaux, accompagnés d'exercices à l'intention des élèves de chaque classe. À partir des manuels réalisés par Charles Drouhet, professeur de littérature française à l'Université de Bucarest, l'analyse se propose d'interroger prioritairement l'usage des extraits, tel qu'il est discuté en amont de l'élaboration des manuels (dans les instructions officielles, dans les réunions du Conseil de l'Instruction Publique, dans les manuels antérieurs), mais aussi, d'autre part, dans les ouvrages de Drouhet, en situant les extraits dans le contexte des exercices et des sujets de conversation imaginés par l'auteur. En publiant ces *Extraits*, l'auteur se situe dans une polémique qui traverse tout l'enseignement roumain de l'époque, dont l'intention explicite est la consolidation de l'identité nationale, suite à l'intégration de nouvelles provinces après la Grande Guerre.

● Solomos et Makriyiannis, en tant qu'auteurs nationaux : extraits de leur œuvre dans les manuels scolaires grecs

Angélique Sakellariou, professeure associée, Université de Macédoine de l'Ouest

Dans cette étude nous examinons les manuels du grec langue première et les anthologies de littérature de la sixième classe de l'école primaire, destinée aux enfants de 12 ans, et de la troisième classe du Gymnase, destinée aux enfants de 15 ans. Nous avons

choisi ces deux classes parce qu'elles sont les classes de transition; la première marque la fin de l'école primaire et la seconde la fin du Gymnase, qui est en même temps fin de l'éducation obligatoire.

Pour chacune de ces classes, nous examinons les deux séries de manuels qui ont circulé depuis la restitution de la démocratie -après la fin de la dictature de 1967-1974- jusqu'à aujourd'hui. Dans ces manuels deux écrivains sont presque omniprésents: le poète romantique Solomos, dont deux strophes du poème synthétique 'Hymne à la Liberté', est devenu hymne national, et l'écrivain Makriyiannis, général de l'armée. Nous examinons les extraits de leur œuvre, le sujet traité et leur didactisation (en analysant les matériaux qui les entourent et les outils proposés) et nous essayons de comprendre pourquoi on a choisi ces auteurs et ces extraits particuliers qui sont plutôt les mêmes dans les deux périodes de manuels examinés.

Pour procéder nous tenons compte du fait que tous les deux appartiennent à la même époque, puisqu'ils ont vécu la révolution de 1821 des Grecs contre le Turcs et la naissance de l'état Grec en 1830; tous les deux écrivent la démotique, la langue du parlée du peuple, tandis que la majorité des écrivains de leur époque écrivait la langue des lettrés, la katharevousa. Dans le XX^e siècle ces caractéristiques ont fait d'eux de symboles de la nation.

Atelier 4 : Fabrique de l'extrait/fabrique du manuel

- **La « Rhizomatique » et l'amphitextualité des assemblages au service de la transversalité dans le manuel *Humanités, littérature, philosophie, 1^{ère}***

Nathalie Leclercq, CEMA Paris III

Nous nous proposons d'étudier quels usages de l'extrait le manuel *Humanités, littérature, philosophie, 1^{ère}* privilégie et dans quels buts.

Nous étudierons, tout d'abord, les modalités et les différents critères qui ont déterminé les choix des extraits dans ce manuel, pour montrer ensuite comment par un système ouvert de fragmentation, de diversité et de discontinuité cet ouvrage propose un processus à la fois rhizomatique et amphitextuel des assemblages qui pose la transversalité transdisciplinaire et numérique comme principe fondateur.

- **Le « chapeau » dans les manuels de français au cycle 3 : quelles formes de présence de l'œuvre dans la présentation des extraits ?**

Patricia Richard-Principalli & Aldo Gennai, LIRDEF, Université de Montpellier

Nous proposons d'examiner, dans une douzaine de manuels scolaires de français (CM2) publiés après les programmes de 2002, 2008 et 2015, le « chapeau », soit le « court texte de présentation » des extraits littéraires, l'énoncé préliminaire dont la fonction est de « "situer" le passage dans l'œuvre sur laquelle il a été prélevé, substitut du contexte omis » (Kuentz, 1972, p. 13). Nous interrogeons en particulier les modalités de présence de l'œuvre complète dont l'extrait est tiré. L'opération d'extraction sur laquelle repose la constitution des manuels de français est-elle signalée ou le dispositif éditorial participe-t-il au contraire à l'occultation de cette opération et à une forme d'autonomisation de l'extrait ? Quelles sont les diverses manifestations de la référence au tout (l'œuvre) dans le métatexte et dans l'appareillage élaborés pour présenter la partie (l'extrait) ? Enfin, quelles fonctions didactiques ces discours préliminaires exercent-ils éventuellement ?

Références bibliographiques

Bishop, M.-F., Denizot, N. (dir.) (septembre 2016). *Les manuels dans la classe de français, Le français aujourd'hui, 194*. Paris : Armand Colin.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris : Le Seuil.

Kuentz, P. (1972). « L'envers du texte ». *Littérature*, 7, pp. 3-26.

Richard-Principalli, P. (2015). La notice biographique dans les manuels de français de cycle 3 : quel usage pour les apprentissages ? Dans A. Belhadj Hacen et B. Marin (dir.), *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture* (pp. 117-130). Paris : L'Harmattan.

■ 16h 45 - 17h 15

Atelier 3 : Extrait et patrimoine

- **« L'envers » de la YouLitteraTube patrimoniale : Usages de l'extrait**

Claude Puidoyeux, TELEM, Inspé d'Aquitaine

Cette communication s'intéresse aux usages de l'extrait pratiqués par certaines chaînes de YouLitteraTube (Bonnet, 2018 ; Puidoyeux, 2019) consacrées à la médiation littéraire. L'objectif est d'analyser les relations dialectiques et les tensions (Bakhtine, 1984) entre d'une part le discours citant émis par les médiateurs culturels et d'autre part le discours littéraire cité. Il s'agit de s'interroger sur la puissance des pré-supposés (Ducrot, 1972) de la scène d'énonciation (Maingueneau, 2009) des discours citants,

« emballage » didactico-médiatique (Kuentz, 1972) et donc cadre interprétatif (Fish, 1980 ; Carbone, 2016) du discours littéraire cité. On se demandera dans quelle mesure la hiérarchie des discours ne se trouve pas inversée par l'objectif d'autopromotion du discours citant : celui-ci ne devient-il pas l'objet premier autotélique de sa propre mise en scène ? Le « chapeau » (Kuentz, 1972) ne risque-t-il pas de dissimuler les traits de l'œuvre qu'il prétend révéler ? Reste-t-il encore un espace sur les écrans de la cybermodernité (Cespedes, 2019) pour un humanisme numérique (Doueïhi, 2011) ?

● **De la partie au tout. Tolkien peut-il entrer dans le corpus scolaire ?**

Éric Hoppenot, INSPÉ de Paris, Sorbonne Université

L'extrait est un étrange et artificiel objet littéraire, qui appartient à une totalité, mais acquiert une indéniable autonomie dans le cadre d'une didactique de la littérature.

Lors d'un séminaire d'une durée de deux ans, consacré à la scolarisation possible de l'œuvre de Tolkien, en particulier au Collège, nous avons invité les professeurs-stagiaires à construire des séquences qui pouvaient croiser plusieurs objets d'étude des cycles 3 et 4 (figures du héros, caractérisation du monstre, étude du merveilleux...). L'adoption de Tolkien était importante pour nous, parce qu'il est pratiquement absent des manuels scolaires, et constitue ainsi un territoire vierge d'a priori. Dans cette configuration didactique, les enseignants ont dû déterminer un certain nombre d'extraits de Tolkien et accepter un double enjeu, celui d'inscrire leur lecture dans le cadre des objectifs institutionnels et celui de faire découvrir l'œuvre de Tolkien à leurs élèves. C'est l'analyse de ces corpus propres à une trentaine d'enseignants dont nous rendrons compte dans notre communication, en observant que malgré l'immense champ des possibles que revêt l'œuvre de Tolkien, le choix des extraits s'avère relativement circonscrit.

Si l'extrait est bien la pratique de la lecture la plus scolaire, sa mise en œuvre didactique suscite maintes interrogations : quels extraits pour quels objectifs ? Toute partie d'une œuvre est-elle susceptible de devenir un extrait à étudier (les manuels montrent qu'il n'en est rien) ?

Notre réflexion portera sur les corrélations, mais aussi les coupures entre les extraits et l'œuvre intégrale. Interroger le concept d'extrait supposera de questionner les notions de frontière, d'extraction et d'intégration, de continuité et de discontinuité.

Atelier 4 : Fabrique de l'extrait/fabrique du manuel

● **L'extrait littéraire et l'œuvre intégrale dans le cours de langue première dans l'enseignement secondaire : Comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande de Belgique**

Pierre Outers, Université de Liège, DIDACTIfen

La communication sera divisée en trois parties. Dans la première, je présenterai brièvement ma recherche doctorale menée à l'Université de Liège en didactique comparée. La deuxième partie visera à mettre en évidence – dans les instructions officielles pour le cours de langue première en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique – les convergences et les divergences en ce qui concerne les usages de l'extrait littéraire et de l'œuvre intégrale. La troisième partie aura pour but de comparer, illustrations à l'appui, deux ouvrages de référence en histoire littéraire édités par un même groupe éditorial (De Geest et al., 2006 ; Legros et al., 2003/2015) avec pour prisme la question de la mise en extrait et de la mise en page des textes (cf. Kuentz, 1972). Des hypothèses seront émises afin de tenter d'expliquer les divergences entre les deux communautés quant à la question de l'extrait littéraire et de l'œuvre intégrale.

● **Extraction et recontextualisation des textes : à quelle échelle se cartographie la littérature ?**

Cendrine Waszak, INSPÉ de l'académie de Créteil, ESCOL

En France, les textes littéraires analysés dans les cours de français sont nécessairement le résultat d'une extraction plus ou moins discrète, d'une part, et ils donnent lieu à une mise en réseau qui répond aux injonctions des programmes d'autre part. Dans la cartographie scolaire du champ du littéraire qu'ils construisent, les professeurs opèrent ainsi des changements d'échelle par une double opération de décontextualisation et de recontextualisation des extraits étudiés. Dans quelles mesures les enseignants soulignent-ils, assument-ils, ou négligent-ils de signaler ces opérations ? En quoi influencent-elles la réception des élèves ? Nous nous appuyerons sur un corpus d'une vingtaine de séances filmées en France, dans des classes de 3^e et de 2nd issues de la recherche PELAS. Nous analyserons d'abord la manière dont les enseignants extraient et contextualisent les textes qu'ils présentent dans les premières minutes de la séance, puis nous isolerons quelques cas significatifs.

■ 9h 15 - 10h

Conférence

● **L'extrait comme outil méthodologique en recherche**

Brigitte Louichon, Université de Montpellier- LIRDEF

Les recherches sur les pratiques enseignantes récentes et collectives sont toutes confrontées à la question du texte donné à lire ou à étudier aux élèves. Les travaux dirigés par C. Ronveaux et B. Schneuwly (2018) comme ceux du collectif GARY (Capt, Brunel & Florey, 2018) imposent aux enseignant.es partenaires des projets une nouvelle (de Gary et de Lovay) ou une fable (de La Fontaine). Dans ces deux cas, le texte court est néanmoins intégral¹. Le projet PELAS (Plissonneau, Boutevin, Bazile, 2017) a choisi de ne pas neutraliser le choix de l'œuvre ou de l'extrait et de le laisser à l'initiative des enseignant.e.s. Dans le projet TALC (Louichon, 2019) dont la finalité est de décrire et comprendre les pratiques enseignantes en cycle 3 (CM-6^e), nous avons opté pour un choix méthodologique différent en demandant aux professeur.e.s de mener une séance sur l'extrait imposé d'une œuvre imposée². Afin de le constituer en « réactif » (Ronveaux et Schneuwly, op. cit), l'extrait a donc été produit par l'équipe de recherche et au regard de ses hypothèses de recherche. De ce fait, a été neutralisé un geste professionnel majeur : celui du choix et de la délimitation de l'extrait.

Grâce aux données recueillies (séances retranscrites, entretiens d'auto-confrontations, entretiens croisés et verbatim d'un stage consécutif rassemblant les enseignant.e.s impliqué.e.s dans le projet), je traiterai deux points :

- La manière dont les enseignant.e.s envisagent l'extrait. Est-il un texte auquel son introduction dans une séance confère une forme d'autonomie ? Est-il un extrait d'une œuvre ? L'œuvre est-elle présente et sous quelle forme ?
- L'extrait sélectionné par les chercheur.e.s est-il configuré et reconfiguré lorsqu'il passe du statut d'outil méthodologique à celui d'outil pédagogique et didactique ?

Bibliographie

- Capt V., Brunel M. et Florey S. (2018). Les valeurs éthiques en jeu dans les classes francophones de littérature. *Repères*, 58, 99-118.
- Louichon B. (2019). Projet TALC : décrire des pratiques dans le champ de la didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 65, 50-51.
- Plissonneau, G., Boutevin, C., Bazile, S. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères*, 56, 91-108.
- Ronveaux C., Schneuwly B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* Bruxelles : Peter Lang, « ThéoCrit ».

■ 10h 30 - 12h

Atelier 5 : Extrait et œuvre

● **Mickaël Morpurgo, de l'extrait à l'œuvre ?**

Béatrice Finet, Université de Picardie, INSPÉ

Cette communication s'intéresse à la question suivante : lire en petit est-ce lire en grand, autrement dit si on enseigne à lire la littérature avec des extraits cela permet-il d'acheminer les élèves vers les œuvres, vers la littérature ?

Ma réflexion prendra appui sur l'analyse de cinq manuels scolaires de français pour le Cycle 3³, parus à l'occasion des derniers programmes, qui présentent un ou plusieurs extraits de quatre des romans de M. Morpurgo. Les choix opérés par les auteurs des manuels, choix des œuvres, des extraits, des accompagnements didactiques révèlent, on le sait, les finalités éducatives assignées à

¹ Si une nouvelle et, à fortiori, une fable extraites d'un recueil n'ont pas le même degré d'autonomie qu'un roman ou une pièce de théâtre, en contexte scolaire, les deux genres permettent une lecture intégrale d'une histoire dont la clôture textuelle est un élément déterminant.

² Et mise à disposition sous forme de séries dans les classes partenaires.

³ C. Castera (dir.), *Interlignes Lecture CM2*, Paris : Éditions SED, 2015.

F. Lagache (dir.), *Français Mandarine CM1*, Paris : Hatier, 2016.

C. Demongin (dir.), *Le nouveau Millefeuille*, Paris : Éditions Nathan, 2016.

C. Savadoux-Wojciechowski (dir.), *Pépites français CM1*, Paris : Magnard, 2017.

M. Basquin (dir.), *Enquêtes au CM1*, Paris : Bordas/SEJER, 2019.

ces extraits et « construisent une certaine image des objets enseignés » (Bishop et Denizot, 2016)⁴. Les dernières instructions officielles rappellent que « l'enjeu [de ce cycle] est de former des élèves lecteurs »⁵ et qu'« il s'agit de passer progressivement au cours du cycle d'une lecture accompagnée par le professeur en classe à une lecture autonome, y compris hors de la classe »⁶. La sur-représentation d'un même auteur, des mêmes œuvres, dans des manuels récents pose la question de la scolarisation de l'auteur et de l'œuvre (Chervel, 1988)⁷. Dans le sillage de Denizot (2013)⁸, j'étudierai tout ce qui relève de l'amphitextualité pour montrer que, juxtaposés à d'autres textes de nature et d'auteur hétérogènes et servant des finalités pédagogiques différentes, ces textes se consacrent massivement à un apprentissage formel. On peut alors se demander si cette relation n'enferme pas les élèves dans une lecture purement instrumentale qui les éloigne de l'apprentissage de la littérature. Dès lors, le recours aux textes littéraires d'un auteur reconnu, sanctionné par la liste éducol, ne serait qu'un prétexte.

● De l'extrait à l'œuvre pour sensibiliser à la lecture du texte littéraire dans un contexte de FLE

Sonia Salhi, Département Éducation enseignement, Université virtuelle de Tunis

Nous avons choisi de travailler sur l'axe des pratiques scolaires.

Nous nous focalisons sur les programmes officiels de la lecture dans les manuels scolaires de la 6^e année de l'enseignement de base tunisien pour aborder la question de « l'extrait » et de sa variété générique en classe de FLE.

Nous évoquerons les stratégies et les démarches adoptées pour faire de l'extrait un support motivant dont le rôle est de contribuer à la sensibilisation à la lecture intégrale d'une œuvre littéraire qui rencontre une forte résistance chez les jeunes apprenants.

Donc nous allons choisir comme corpus le manuel officiel de la sixième primaire en Tunisie. Nous nous basons également sur des ressources numériques mises au service de la sensibilisation.

Notre démarche est descriptive, réflexive des séquences observées.

Les outils de recherche adoptés : une observation outillée des pratiques, une analyse de contenu.

Nous nous appuyons sur les travaux de Gérard Langlade, Annie Rouxel, Brigitte Louichon, Anissa Belhadjin.

● Quels usages des extraits du premier théâtre de Samuel Beckett dans les manuels scolaires à destination de lycéens (Programme 2020)

Évelyne Clavier, Université de Bordeaux-Montaigne

La communication se propose d'examiner quelles représentations de Samuel Beckett (1906-1989) et de son premier théâtre perdurent dans l'enseignement de la littérature au lycée en France, à partir d'une étude comparative de six manuels scolaires de 2019 (quatre de Première et deux de Seconde) dont on analysera le choix des extraits ainsi que le paratexte. On verra de quelles manières les catégories du « tragique » et de « l'absurde » auxquelles on a longtemps assigné Samuel Beckett contre son gré⁹ sont à nouveau mobilisées et dans quelle mesure celles-ci font écran au mouvement d'historicisation que les études beckettiennes¹⁰ ont pourtant engagé avec la publication posthume de la biographie¹¹ et de la correspondance¹² de l'artiste irlandais. Pourtant, dans les nouveaux manuels à destination des lycéens, l'approche esthétique paraît encore privilégiée au détriment d'une entrée éthique et politique qui redonnerait sens à *En attendant Godot* (1953), *Fin de partie* (1957) et *Oh les beaux jours* (1963) et dégagerait ces trois pièces des interprétations persistantes de « métaphore de la condition humaine ».

⁴ M.-F. Bishop et N. Denizot « Présentation : Explorer les manuels de français », in *Le Français Aujourd'hui*, n°194, Paris : A. Colin, 2016.

⁵ « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 » Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p.104.

⁶ « Programmes pour les cycles 2, 3, 4 » Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015, p.108.

⁷ Chervel A. *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998.

⁸ Denizot N., *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles : Peter Lang, 2013, p.148.

⁹ « L'accueil fait à mon travail repose sur un malentendu », S. Beckett cité par A. Bernold, in *L'amitié de Beckett, 1979-1989*, Paris, Hermann, [1992], 2016, p. 55. « Il est absurde de dire que c'est absurde. C'est encore porter un jugement de valeur. On ne peut ni opiner, ni protester. », S. Beckett cité par C. Juliet, in *Rencontres avec Samuel Beckett*, Paris, P.O.L, 1999, p. 35.

¹⁰ Voir les travaux d'A. Uhlman, de S. Kennedy et de M. Nixon dans les pays anglophones et de M. Touret, de D. Lemonnier-TeXier, d'E. Angel-Perez, d'A. Poulain et d'H. Lecossois en France.

¹¹ J. Knowlson, *Damned to Fame: The Life of Samuel Beckett*, London, Bloomsbury, 1996. Traduit de l'anglais par O. Bonis sous le titre de *Beckett*, Paris, Actes Sud, 1999.

¹² Les quatre volumes de la correspondance de Samuel Beckett ont été publiés aux Presses Universitaires de Cambridge entre 2009 et 2016. Les lettres ont été traduites et publiées chez Gallimard entre 2014 et 2018.

Atelier 6 : du côté de la classe

● L'usage d'extrait dans l'enseignement de textes « fondateurs » en 6^e : quels apports d'analyses en milieu plus ou moins favorisé ?

Martine Champagne-Vergez, INSPÉ d'Aquitaine, Université de Bordeaux

La scolarisation des textes, dits « contes » est une pratique récurrente à l'école élémentaire, et ce, dès l'école maternelle. Les élèves en 6^{ème} ont ainsi une relative connivence avec des attendus scolaires. Cet état de fait diffère avec les textes dits « fondateurs » peu rencontrés auparavant. Ces textes, aux enjeux culturels et littéraires qui semblent majeurs dans l'histoire de la culture scolaire (Denizot, 2006), sont accessibles aux élèves en 6^{ème} par le biais de traduction et d'extraits, ou de re-écritures. Si les textes anciens ou fondateurs prennent en charge un héritage religieux ou mythologique, on peut interroger leur « socialisation scolaire ». En effet, des personnages imaginaires et des dimensions symboliques, centraux dans les textes fondateurs, sont une opportunité pour expliciter la construction du mode du récit. Si les textes anciens ou fondateurs prennent en charge un héritage religieux ou mythologique (Huyn, Briffard, Tourigny, 2006), ils posent de nombreuses questions quant aux usages qui en sont faits en classe, notamment en 6^e. La sélection des extraits proposés à l'étude et des enjeux d'enseignement qui y sont attachés, en lien avec la lecture et l'écriture sont l'objet de cette proposition, en relation avec une étude ACCI (adaptations curriculaires contextualisées et inégalités menée au sein de l'équipe Réseida d'ESCOL de Paris VIII) en cours. Dans la perspective de l'axe 3, on tentera d'analyser des pratiques scolaires, du côté des enseignants de français en 6ème dans deux milieux contrastés, favorisé et moins favorisé.

La communication prolonge l'étude ACCI, qualitative et quantitative, portant sur environ 30 cahiers de français de différentes classes de 6^e menée précédemment. En effet, les traces déposées dans les cahiers des élèves rendent possible l'étude des univers de savoirs fréquentés en 6^e comme des traces potentielles de socialisation scolaire proposée entre des collèges de milieux plus ou moins favorisés (Bautier, 2016). L'étude établit des critères différenciateurs au sein des curriculums scolaires entre milieux plus ou moins favorisés en 6^e, des lors que ces critères, qui sont souvent des tendances sont cumulés. Ces critères, centrés sur les activités intellectuelles proposées aux élèves-en relation avec les tâches scolaires, et portent aussi sur les évaluations.

Cette étude complémentaire est réalisée à partir d'une analyse qualitative sur 4 cahiers (2 en milieu défavorisé 2 en milieu favorisé). Le critère de choix des cahiers prend en compte une proximité de traitement entre les textes dits « contes » et les textes dits « fondateurs », en vue d'approfondir les critères différenciateurs déjà établis. Les résultats de l'analyse quantitative permettent en effet d'interroger un autre contexte de savoirs littéraires abordés en recourant à une analyse réduite de cas. Les choix des textes lus montrent certes des différences potentielles quant aux objets de savoirs enseignés. Ce sont davantage les différents écrits déposés dans les cahiers qui attestent de dimensions différenciatrices à l'œuvre, à la fois dans la diversité des activités proposées aux élèves mais aussi dans les textes du savoir conçus la plupart du temps par les enseignants. La comparaison des activités d'écriture en est une illustration singulière.

Un regard plus orienté, voire didactique (Reuter, 2016) n'est pas sans poser différentes questions :

- les enjeux littéraires des textes fondateurs sont-ils différents des enjeux liés aux contes ?
- quels sont les savoirs mobilisés aux cours des séquences liées aux textes fondateurs ?
- comment les activités scolaires de lecture ou d'écriture renvoient-elles aux savoirs enseignés ?

Aussi, peut-on, à propos des textes dits fondateurs, analyser plus précisément de quelle manière les extraits de textes choisis seraient porteurs de pratiques enseignantes liées à la lecture (Portelette, 2006) et à l'écriture (Bucheton, 2014), propices à des usages contrastés, relatifs aux milieux de scolarisation.

Les premières pistes de travail rendent compte qu'une partie de cours est associée à des dimensions historiques et à la sollicitation d'œuvres d'art intégrés à la séquence, visant à construire des repères culturels. La relation à la séquence conte est plus ou moins directement visible (appui sur des éléments de savoirs précédemment appris). Les dimensions linguistiques les plus fréquentes et les plus explicites semblent l'adjectif homérique (Sardier, 2012) et les racines latines de certains mots. =. La comparaison des activités d'écriture en est une illustration singulière, dans la diversité des activités proposées aux élèves mais aussi dans les textes du savoir conçus la plupart du temps par les enseignants.

En nous focalisant sur des configurations émergentes des analyses précédentes, nous envisageons un élargissement du curriculum à une autre séquence, confirmant que derrière des différences apparentes, d'autres différences, qui n'en sont pas moins pertinentes, sont à l'œuvre. Ces différences permettraient d'envisager une récurrence de construction de curriculum scolaire différenciateur, rendue plus explicitement lisible au collège par la prise en compte des évaluations portant sur le travail enseigné.

Ressources

Bautier, E. (2016). Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école, sur le site du Cnesco http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bauthier_solo1.pdf

Denizot, N. (2006). « Les textes fondateurs dans les programmes et manuels depuis 1938 : histoire et enjeux d'un corpus ». *Le français aujourd'hui*, 155, 49-56.

Huynh, J-A, Briffard, C., Tourigny, F. (2006)., « Présentation. Lecture des textes fondateurs : enjeux littéraires et culturels », *Le français aujourd'hui*, n° 155, p. 3-8.

Laparra M., (2003). « Variations et usages linguistiques dans et hors de l'école ». *Le français aujourd'hui*, 143, 7-16.

Portelette, A. (2006). « Des lecteurs de 6ème à la rencontre des textes de l'antiquité ». *Le français aujourd'hui*, 155, 67-73.

Reuter Y., (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation disciplinaire, pédagogique et scolaire », dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Scheneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 35-54.

Sardier, A. (2012). « Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite ». *Pratiques*, 155-156, 127-146.

● **L'œuvre par extraits à l'épreuve de la non-lecture**

Maité Eugène, Université de Montpellier

Prenant appui sur ma recherche doctorale, cette intervention se propose de décrire et de comprendre comment une non-lectrice, c'est-à-dire une élève qui s'est dérobée à l'obligation scolaire de lire l'œuvre intégrale imposée par son enseignante, travaille lors d'une séance de lecture analytique sur un extrait. Après avoir exposé la méthodologie de ma recherche qui m'a permis d'identifier et de suivre des non-lecteurs dans une classe de 2^{nde} d'un lycée général, je montrerai que le déficit informatif de cette non-lectrice agit, en tant que dissonance cognitive (Festinger 1957), comme un stimulant dans l'étude de l'extrait. Dans le sillon des travaux de P. Bayard, il s'agit d'envisager ici la non-lecture comme activité.

● **L'extrait ou le fragment de texte comme outil de développement des stratégies de compréhension**

Graziella Deleuze, Université de Bruxelles

Dans notre communication, il sera question de *fragments* plutôt que d'*extraits*. Nous proposons d'étudier plus précisément comment la lecture de *fragments* du texte de l'album, *Le loup, la chèvre et les 7 chevreaux* (2005), de Geoffroy de Pennart, permet, aux élèves, d'apprendre à comprendre et, à l'enseignante, d'enseigner la compréhension : l'analyse de notre corpus d'observation, constitué des notes du cahier de lecture des enfants ainsi que des verbatims, nous permettra de montrer comment cette pratique de lecture du texte d'un album, par fragments et sans les images, oblige les élèves d'une classe de CM1 (4^e primaire) à chercher des indices de compréhension et à les mettre en relation. Nous montrerons comment l'enseignante utilise cette progression dans la découverte du texte pour faire expliciter par ses élèves les stratégies mobilisées pour avancer leur interprétation.

Atelier 7 : Extrait et genre

● **Apprentissage de la littérature au cycle 3 : de l'extrait au genre**

Kathy Similowski, EMA, Université de Cergy-Pontoise

Si l'extrait aguerrit l'apprenant à la lecture et devient un passeur des œuvres littéraires, il a aussi son rôle à jouer dans l'apprentissage de la production écrite. Texte enclencheur, il génère une suite. Contrainte d'écriture, il participe à la création. Déconstruction d'une œuvre, il peut susciter la reconstruction d'un genre. Nous nous intéresserons aux effets provoqués par la lecture d'extraits issus de plusieurs œuvres d'un même genre littéraire sur l'écriture des apprenants. En effet, dans le cadre d'une recherche, il a été donné à lire, en première ou seconde version d'écriture, des extraits d'œuvres de littérature de jeunesse à 96 élèves de fin d'école primaire. Ces extraits, choisis pour approcher plus facilement le genre de la robinsonnade, ont été sélectionnés puis assemblés pour constituer dans leur ensemble l'épisode de la survie insulaire. Comment les élèves confrontés à la lecture d'extraits issus d'œuvres différentes parviennent-ils à recomposer une séquence thématique-narrative caractéristique d'un genre ? Les 144 textes produits ont fait l'objet de plusieurs types d'analyse (empirique, textométrique et statistique). Dans le cadre de cette communication, nous expliquerons nos critères de sélection, d'assemblage, de traduction, de mise en scène des extraits et les accompagnements d'éléments didactiques que nous avons choisis. Nous nous interrogerons d'une part sur les effets contrastés de l'usage des extraits dans la reconstruction du genre, l'un servant de texte enclencheur à la rédaction d'une suite, les autres devant fournir une aide à l'écriture, d'autre part, sur les effets comparés des textes descriptifs et des textes narratifs, enfin sur le rôle particulier joué par des éléments para-textuels. Les premiers résultats permettent d'établir plusieurs constats : i) Les extraits fonctionnent souvent, mais pas uniquement, comme un tout n'imposant pas une séquentialité dans les emprunts ; ii) Les emprunts sont plutôt localisés au début des textes produits ; iii) Le texte enclencheur constitue un puissant cadrage générique ; iv) Alors qu'elles sont généralement peu nombreuses et peu pertinentes dans les écrits des apprenants, les séquences descriptives sont exploitées et insérées dans le tissu narratif des textes produits ; v) Les avant-textes et titres peuvent servir de point d'appui aux reformulations. Nous poserons aussi les limites de l'exercice scolaire cherchant à articuler lecture d'extraits et écriture puisque ceux-ci ne conduisent pas tous les élèves à la reconstruction du genre attendu.

● **L'extrait littéraire dans les manuels de CM2. Les phénomènes de décon-/cotextualisation**

Édith Taddéï - Université de Cergy-Pontoise - Inspé de l'académie de Versailles, site d'Antony

Cette étude s'intéresse à la manière dont des manuels de français de CM2 abordent et définissent une notion littéraire, le registre fantastique, vu comme l'émergence du surnaturel ou celle d'événements mystérieux dans un univers quotidien. Nous proposons de

montrer que la dé-cotextualisation générée par le processus d'extraction procède d'une double dé-contextualisation, l'histoire de la création littéraire française et l'histoire de la critique littéraire y étant totalement ou partiellement omises. S'opère ainsi une recatégorisation du fantastique qui marque un écart avec l'univers d'instabilité, de rupture de la cohérence universelle créé par G. de Maupassant, auteur systématiquement cité, avec l'éternelle oscillation insupportable entre le rationnel et l'irrationnel tel qu'a été théorisé ce registre littéraire par T. Todorov. Ces manuels appartiennent aux registres fantastique et merveilleux de sorte que s'élabore une nouvelle approche de la littérature fantastique, infléchie par le contexte des instances institutionnelles et de l'existence de la *fantasy* anglo-saxonne.

● **Le théâtre entre texte et représentation : quels extraits au collège et au lycée ?**

Isabelle De Peretti, INSPE Hauts de France, Texte et Cultures EA4028/Université d'Artois

Le contexte prescriptif de l'école au lycée en France recommande désormais l'approche du théâtre par la lecture, le jeu et l'écriture dans sa dimension de texte mais aussi de pratique et de spectacle (MEN 2001, 2002, 2006, 2008, 2010, 2015), à rebours d'une longue tradition scolaire de la seule prise en compte du texte dramatique. C'est dans ce contexte que nous explorons ici la question des extraits de théâtre, en nous appuyant, pour la période allant de 2006 à 2018, sur trois corpus : les textes prescriptifs, une sélection de manuels récents en usage dans les classes de 3^e et de 2^{nde} en France, des séances de lecture analytique de théâtre filmées en 2015-2016, dans des classes de fin de collège (14/15 ans) et de première année de lycée (15/16 ans). Notre communication est centrée sur les pièces de Racine, abordées ici plutôt par des extraits qu'en tant qu'œuvres intégrales. En appui sur les principaux travaux dans ce champ (Viala, 1987 ; Jey, 1998 ; Houdart-Mérot, 1998 ; Chervel, 2008 ; Denizot, 2013-2016 ainsi que De Peretti, 2001), nous questionnons, au regard des nouvelles orientations prescriptives comme des évolutions de la critique théâtrale et des travaux en didactique de la littérature, les choix effectués, les dispositifs prescrits ou mis en œuvre dans le corpus sélectionné.

■ 13h 30 - 14h 30

Symposium

● **Hugo romancier dans les manuels scolaires**

Anissa Belhadjin, EMA, Université de Cergy-Pontoise, Marie-France Bishop, EMA, Université de Cergy-Pontoise, Nathalie Denizot, Inspé de Paris. Sorbonne Université CELFF (UMR 8599), Maryse Lopez, EMA, Université de Cergy-Pontoise, et Laetitia Perret, FORELLIS, Université de Poitiers

L'œuvre de Victor Hugo est certainement l'une des plus lues dans les classes françaises, aux différents niveaux scolaires, depuis le milieu du XIX^{ème} siècle (Chartier 2007, Chervel 1986). Mais est-ce le même Hugo qui est lu, appris et étudié de l'école primaire au lycée, en passant par l'enseignement professionnel à partir de 1945 ? Les sélections des extraits et les finalités de ces lectures sont-elles identiques ? Que nous disent les choix effectués dans les manuels des finalités dévolues à la lecture des œuvres littéraires dans les différents segments scolaires ? quels discours, quels savoirs et quelle culture scolaire se construisent et se transmettent ?

Pour tenter de répondre à cet ensemble de questions, le symposium sera organisé à partir de quatre niveaux scolaires : l'enseignement professionnel, l'école primaire/élémentaire, le lycée général et le collège. Pour ces quatre niveaux, l'objectif sera de déterminer ce qui se lit de l'œuvre romanesque de Hugo, quels romans, et quels extraits sont proposés. Ensuite, pour les différents niveaux scolaires seront observés les exercices et les finalités éducatives liées à la lecture de ces œuvres et des extraits. Il s'agira de savoir, à travers cette étude, ce qui s'enseigne à travers les extraits aux différents niveaux scolaire et dans les différentes filières. Est-ce, par exemple, une manière d'aborder l'œuvre complète ou au contraire, les extraits constituent-ils un ensemble extérieurs à l'œuvre, sans que les liens ne soient envisagés.

Le corpus sera constitué d'un ensemble de manuels répertoriés depuis la fin du XIX^e siècle (ou depuis les années 1945 en ce qui concerne l'enseignement professionnel). À partir de cet ensemble, une étude de données sera effectuée, permettant de travailler quantitativement sur le corpus pour déterminer quelles sont les aspects de l'œuvre de Hugo les plus lus et par quels extraits. Pour tenter de comprendre les finalités dévolues à ces lectures, les exercices seront plus précisément analysés à partir d'un cadre commun.

Cette étude permettra de comparer les finalités et les temporalités de la lecture d'une œuvre appartenant au patrimoine scolaire et national et d'interroger le rôle de la lecture des œuvres littéraires dans les différents niveaux scolaires.

La présentation portera pour les quatre niveaux, sur :

- Une comparaison des romans étudiés dans les manuels.
- Une comparaison des extraits des œuvres communes
- une recherche des usages de ces extraits, et des finalités liées à leur lecture
- une analyse des discours qui les accompagnent et des savoirs qui se construisent.

Chartier, A.-M. (2007). *L'École et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.

Chervel, A. (1986). *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris : INRP-Publications de la Sorbonne.

● « Le Lac » de Lamartine : quels usages pour quels enjeux lorsque l'extrait se substitue à l'œuvre ?

Sylviane Ahr, Université Toulouse Jean-Jaurès/INSPÉ Midi-Pyrénées - ÉA 4152 : LLA-CRÉATIS

Cette communication s'inscrit dans la continuité de la recherche historique, didactique et comparatiste menée en collaboration avec Beata Klebeko, au sein du groupe HELICE, autour de deux œuvres représentatives du Romantisme : « Le Lac » de Lamartine et *Messire Thadée* d'Adam Mickiewicz. Il s'agira ici d'approfondir la réflexion autour des usages que les manuels français de seconde proposent du poème lamartinien (dans son intégralité ou sous forme d'extrait) et d'interroger, en particulier, les relations qu'ils établissent avec le recueil dont ce poème est extrait, *Méditations poétiques*. En effet, si l'on considère que les extraits de manuels constituent « une sorte de vulgate pour chaque "œuvre" » (Kuentz, 1972 : 8), pour chaque auteur comme pour le contexte artistique et culturel concerné, il y a lieu de se demander quelle conception de la poésie romantique les manuels français de seconde, publiés ces trois dernières décennies en lien avec des orientations institutionnelles quelque peu différentes (1981 et 1987, 2000-2002, 2010), développent à travers l'étude, intégrale ou partielle, du poème lamartinien, lui-même extrait d'un recueil qui serait « le premier bestseller de l'édition du XIX^e siècle » (Vaillant *et al.*, 2006 : 23). Les résultats de cette analyse diachronique, réalisée à partir de manuels – dont on sait qu'ils offrent une image toute relative des pratiques réelles, leur « complexification croissante » montrant qu'ils sont avant tout « un outil pour le maître » (Choppin, 1999 : 27) –, seront mis en regard avec ceux obtenus à l'issue de l'analyse synchronique de fils de discussion concernant l'étude du poème « Le Lac » – en lien ou non avec celle des *Méditations* – sur deux sites dédiés aux enseignants (Weblettrés et Neoprofs). Seront ainsi questionnés, d'une part, les logiques de bornage des extraits et, par là même, les enjeux assignés à leur étude et, d'autre part, les conceptions de l'objet littéraire sur lesquelles repose la reconfiguration scolaire du morceau choisi, en particulier lorsqu'il se substitue à l'œuvre dont il est extrait. Après une présentation synthétique des deux corpus (manuels publiés entre 1986 et 2015, fils de discussion de 2010 à 2018) et de la méthodologie retenue pour leur analyse, seront interrogées les incidences éventuelles des programmes prescrits par l'institution scolaire sur le bornage des extraits et la lecture du texte lamartinien qui en est proposée. Seront ensuite examinés le statut et le rôle attribués aux extraits au regard de l'œuvre patrimoniale que ceux-ci sont censés représenter ainsi que les conceptions de la poésie romantique que construit (« fabrique ») la lecture scolaire de ces extraits, qu'il s'agisse d'extraits du poème « Le Lac » ou bien de celui-ci, dixième poème des *Méditations poétiques*, qui en compte vingt-quatre.

Bibliographie

- Belhadjin A. & Perret L. (à paraître). *L'extrait ou la fabrique de la littérature scolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Choppin, A. (1999). L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire, dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*. CRDP Basse-Normandie, 17-28.
- Fraisse, E. (1997). *Les anthologies en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Houdart-Merot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes/Adapt Éditions.
- Kuentz, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7, *Le discours de l'école sur les textes*. Paris : Larousse, 3-26.
- Louichon, B. (2015). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent, dans A. Belhadjin & M.-F. Bishop (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion, coll. « Didactique des lettres et des cultures », 93-106.
- Maggetti, D. (2002). Romantisme, dans P. Aron, D. Saint-Jacques & A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France, 692-694.
- Vaillant, A. (2010). *L'histoire littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Vaillant, A., Bertrand J.-P. & Régnier, Ph. (2006, 2^e éd.). *Histoire de la littérature française au XIX^e siècle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

● **Histoires ou contes du temps passé de Perrault en extraits, à l'école et au collège depuis 1972 (CM1-CM2/6ème)**

Lydie Laroque, Université de Cergy-Pontoise, laboratoire EMA

Cette communication cherche à déterminer si les *Histoires ou Contes du temps passé avec des moralités* ou *Contes de ma Mère l'Oye* de Charles Perrault (1697) ont été traités de la même façon à l'école (classes de CM1-CM2) et en Sixième, à travers le choix des extraits proposés, et en quoi la décontextualisation qu'engendre l'usage de l'extrait modifie le sens même de l'œuvre. Cette contribution se propose donc d'étudier, à partir d'une méthodologie comparatiste et diachronique, les processus de mise en extraits des *Histoires ou Contes du temps passé avec des moralités* et les liens qui s'établissent entre ceux-ci, depuis 1972, date de création du collège unique. L'analyse s'effectue selon quatre axes définis à partir de l'ouvrage de Pierre Kuentz, *L'envers du texte* (1972) : la sélection, l'assemblage (mise en relation de l'extrait avec d'autres), la traduction (effacement de certaines particularités sémantiques, syntaxiques et lexicales de l'extrait), et la mise en scène (focalisation sur certaines scènes). Nous avons sélectionné 24 manuels en fonction de ce que Brigitte Louichon (2015) nomme la « périodisation didactique », qui suit l'évolution des programmes.

Atelier 9 : Pratiques de classe

● La fortune de l'extrait dans l'enseignement du Portugais

Luísa Álvares Pereira, CIDTFF/ProTextos - Université d'Aveiro, Ana Ferreira, CIDTFF/ProTextos - Université d'Aveiro, & Maria Manuelle Silva, CEHUM-Universidade do Minho

Avec cette communication, nous entendons faire connaître la manière dont les plans d'études de l'enseignement primaire et secondaire actuellement en vigueur au Portugal appréhendent l'extrait (littéraire).

Nous soulignerons surtout la façon ambiguë dont il est envisagé, en tant qu'objet (non) désiré et en même temps compatible avec l'étude de l'œuvre complète.

Nous présenterons par ailleurs la manière dont les pratiques pédagogiques mobilisent l'extrait, en tenant principalement en compte : la fonction qu'il assume, le genre auquel il appartient, sa logique de dépendance vis-à-vis du texte intégral.

Pour cela nous avons pris comme référentiel des séquences didactiques d'enseignants pendant quinze jours dans la discipline de portugais au niveau fondamental.

Nous avancerons également quelques explications sur le processus méthodologique suivi et quelques conclusions, indiquant des directions pour de futurs travaux possibles.

● De l'extrait à l'explication de texte (Suisse romande, 1910-2019)

Anne Monnier, Université de Genève

La présente contribution fait état d'une recherche en cours qui porte sur l'histoire de l'*explication de texte* dans l'enseignement secondaire en Suisse romande. Pour ce faire, elle pose la focale sur deux moments clés qu'elle met en regard : le début du XX^e siècle, où l'explication de texte en tant qu'exercice et épreuve certificative est institutionnalisée, et aujourd'hui. Le but est ainsi de mettre en évidence les points de continuité et de rupture entre les pratiques actuelles de l'explication de texte et les pratiques antérieures, du point de vue :

- du choix des extraits, et des critères de sélection de ceux-ci.
- de la méthode et des outils d'analyse des extraits.
- des savoirs et savoir-faire destinés à être évalués par le biais de cet exercice.

● Choisir un extrait littéraire en FLE : Sélection et sacralisation

Estelle Riquois, Laboratoire, EDA EA 4071, Université de Paris - USPC

Depuis les années 1970, le texte littéraire est un support pédagogique parmi d'autres dans les classes de français langue étrangère. C'est un « document authentique » qui est utilisé au même titre que la presse, la publicité ou les extraits de films. L'enseignant est libre de choisir les textes qui lui paraissent pertinents pour répondre aux objectifs d'apprentissage qu'il a fixé. La question du choix des textes est alors déterminante pour la réussite de la séquence, mais également pour la représentation du paysage littéraire qui se constitue chez l'apprenant. En s'appuyant sur deux enquêtes menées auprès d'enseignants de FLE, nous montrerons les difficultés qu'ils rencontrent pour le choix des documents et comment ils procèdent pour créer un support de cours. Nous aborderons également les types de texte les plus fréquemment utilisés et nous terminerons en évoquant les apprenants et leur perception des corpus qu'ils lisent en classe.

Atelier 10 : Extraits et usages de lecture

● Le web documentaire au service d'une lecture littéraire élargie

Corinne Gillon, Haute école de la ville de Liège, département de sciences de l'éducation

Comme l'ont déjà démontré différents travaux et témoignages didactiques¹³, il est avéré que les ressources du numérique offrent aujourd'hui de nouvelles opportunités pour rafraîchir, ouvrir et varier l'approche des énoncés verbaux. Elles stimulent de ce fait la curiosité et la motivation des élèves lecteurs.

Nous souhaiterions, pour notre part, témoigner d'expériences d'utilisation du web documentaire dans le cadre du cours de lecture littéraire.

Ce nouvel outil didactique, développé depuis une dizaine d'années, dans le monde journalistique d'abord, pédagogique ensuite, se présente comme un document textuel enrichi de liens internet qui mènent à d'autres textes, des photos, des vidéos, des documents

¹³ Citons, à titre d'exemple, Soubrié Thierry, « Enseigner la lecture intime du texte littéraire grâce à l'édition hypertextuelle », Document numérique, 2001/1 (Vol. 5), p. 181-208. DOI : 10.3166/dn.5.1-2.181-208. URL : <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2001-1-page-181.htm>

sonores etc. et qui élaborent un support multimédia qui permet une lecture interactive, non- linéaire, ludique et « extensible », au gré d'une navigation libre du lecteur-internaute.

On assiste non seulement à une « scénarisation » des informations mais aussi à une mise en réseau, voire une arborescence de données qui modifient le statut du lecteur « classique » en lecteur créateur et chercheur.

L'exercice est riche car l'élaboration du web documentaire exige une première lecture approfondie, laquelle peut emprunter les voies de l'une des méthodes «classiques» d'analyse textuelle littéraire, et impose ensuite sélection des termes, expressions et lieux à enrichir dans le texte ou l'extrait de texte travaillé. La recherche de liens pertinents est une autre tâche délicate du travail et est toujours susceptible d'être contestée et modifiée.

De surcroît, la navigation numérique qui ajoute au langage verbal, les apports des langages visuels et sonores, mène vite aux découvertes interdisciplinaires et interculturelles et dès lors, elle permet que des regards croisés débouchent sur une lecture ludique, « disséminante » (Mullenders, N., 1988)¹⁴, c'est-à-dire une lecture qui refuse de considérer le texte comme un produit fini, mais au contraire, comme le point de départ de créations nouvelles et là, nous sommes dans un vivier de créativité linguistique et de développement de la pensée critique.

Un exemple concret sera proposé pour illustrer ces proposition.

● **Faire avec l'incomplétude du texte. Quelles expériences différenciées de l'extrait chez des élèves de 6^{ème} de REP ?**

Bénédicte Etienne, INSPÉ de l'académie de Créteil, site de Livry-Gargan, Paris 8-ESCOL-CIRCEFT

La communication portera sur l'analyse, à travers des écrits d'élèves de 6^e scolarisés en REP, de leur réception d'un extrait d'œuvre inséré dans un groupement de textes.

À travers l'analyse d'annotations manuelles portées par les élèves sur un extrait du *Petit Prince* (la rencontre avec le renard), il s'agit de tenter d'approcher ce que la situation d'extrait « fait » à de jeunes lecteurs et de montrer comment des élèves font, différemment, à la fois avec l'« incomplétude » de l'extrait par rapport à l'œuvre dont il est issu mais aussi avec les autres extraits ou textes entiers (fables par exemple) du groupement thématique dont il fait partie. On cherchera donc à interroger les annotations des élèves observés en ce qu'elles peuvent dire quelque chose de leur rencontre avec un extrait.

● **Lire des extraits, découvrir des œuvres. Pour une formation d'un sujet-lecteur en classe de français langue étrangère et seconde**

Nouri Mbarek, Université de Sousse, EA : «Études poétiques, Théories littéraires et Enseignement »

Notre communication s'inscrit dans l'axe 3 du colloque mais aussi dans la problématique actuelle des études littéraires (Jarrety, 2000 ; Todorov, 2007 ; Citton, 2007 ; Jouve 2008 ; Schaeffer, 2011), plus précisément dans un courant de la recherche en didactique concernant l'enseignement de la littérature au cours de la scolarité obligatoire et au sein de la francophonie¹⁵.

Il ne s'agit pas pour nous d'ajouter une voix au concert des lamentations sur l'état actuel des études littéraires ou de l'enseignement de la littérature (Jarrety, 2000 ; Fumaroli, 2005 ; Todorov, 2005, 2007) et moins encore d'ajouter une couche au sédiment des plaintes sur les rapports entre la jeunesse et la littérature : une vingtaine d'année après la célèbre enquête de Baudelot, Cartier et Detrez (1999), bien des indices portent à penser qu'on pourrait renouveler le constat du trio de chercheurs : « Et pourtant, ils lisent... ». Il est certain, qu'au sein de nos lycées et collèges nos élèves ne lisent pas, spontanément et comme ils le font en classe, les chefs-d'œuvre d'un patrimoine qu'il conviendrait sans doute de redéfinir à une époque où toutes sortes d'affirmations communautaires font pièce à la mondialisation culturelle. Nous nous garderons d'entrer dans un débat idéologique dont, au demeurant, nous ne nous nions pas l'intérêt, mais où il nous semble dérisoire d'intervenir sans apporter d'idées nouvelles ou sans pouvoir, au moins, revêtir les anciennes d'habits neufs.

En effet, face au malaise que vit aujourd'hui, en Tunisie, l'enseignant de littérature, une réflexion didactique sur nos pratiques pédagogiques actuelles s'impose.

Nous avons remarqué que la situation de la langue française a beaucoup changé depuis plusieurs années et qu'aujourd'hui, au lycée, nous ne pouvons plus nous permettre d'enseigner la littérature comme on le faisait il y a quelques décennies.

Nous nous proposons surtout de faire le point sur le statut de l'œuvre intégrale dans les nouveaux programmes du secondaire, sur la place de l'extrait en classe de français langue seconde et son importance dans la formation d'une culture littéraire chez l'élève ainsi que dans la découverte des auteurs français et francophones en dehors des lectures imposées par le contexte scolaire.

Méthodologie

Notre recherche est à visée analytique et descriptive, fondée en partie sur des écrits officiels, en partie sur des enquêtes à la fois quantitatives et qualitatives menées dans des lycées auprès d'enseignants et d'élèves tunisiens.

¹⁴ Mullenders, N.(1988), Français 5, édition expérimentale, Bruxelles: De Boeck-Wesmael

¹⁵ Rouxel, 1996 ; Chelard-Mandroux & Tauveron, 1998 ; Canvat, 1999 ; Fourtanier & Langlade, 2000 ; Rosier, Reuter & Dupont, 2000 ; Dumortier, 2001 ; Poslaniec, 2002 ; Tauveron, 2002 ; Brillant-Annequin & Massol, 2005 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2005 ; Dumortier & Lebrun, 2006 ; Dumortier & Dispy, 2006 ; Lebrun, Rouxel & Vargas, 2007) ; Louichon, B. & Rouxel, A. 2010.

Nous nous sommes référé aux travaux de Gérard Langlade et de Marie-José Fourtanier sur les lectures subjectives et la singularisation des œuvres littéraires par des lecteurs réels prenant appui sur une théorisation de la lecture littéraire entendue comme relation dynamique entre un lecteur empirique et une œuvre¹⁶.

Corpus

Nous avons donné à lire en contexte scolaire deux œuvres intégrales : *Le Papa* de Simon de Guy de Maupassant à une classe de 2^{nde} et *Le Grand Meaulnes* d'Alain-Fournier à une classe de 3^e. Mais même si notre intention n'est pas de décrire en détail la démarche pédagogique à suivre, ni de proposer des séquences didactiquement infaillibles et ce pour éviter tout danger de modélisation, nous voudrions montrer qu'il est possible d'enseigner autrement l'œuvre intégrale et / ou l'extrait en classe de FLS, même avec des élèves hétérogènes dont la plupart n'ont pas l'habitude de lire.

Bref, notre communication tentera d'ouvrir la voie à de nouvelles réflexions didactiques sur la situation actuelle de l'enseignement de la littérature à travers les extraits et de mettre en place de nouveaux dispositifs didactiques mieux appropriés au nouveau contexte tunisien, avec pour horizon un renouvellement des pratiques enseignantes.

¹⁶ G. Langlade : « « Lectures expliquées/lectures impliquées, tensions, interactions, réflexions » in Fourtanier Marie-José, David Sophie, Mazauric Catherine, Mbarek Nouri, Annie Rouxel, Colloque international, « *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances* », l'IUFM d'Aix-Marseille, octobre 2005. Publication électronique : <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix>