



HAL
open science

Que disent les enseignants du cycle 3^e de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques.

Ana Dias-Chiaruttini

► To cite this version:

Ana Dias-Chiaruttini. Que disent les enseignants du cycle 3^e de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques.. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2008, Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège, 37, pp.27-49. <hal-01223663>

HAL Id: hal-01223663

<https://hal.science/hal-01223663v1>

Submitted on 3 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

***Que disent les enseignants du cycle 3
de leurs pratiques et des textes qui
instituent la littérature à l'école
primaire ?
Pour une analyse des déclarations de
pratiques.***

**Ana Dias-Chiaruttini, IUFM du Nord Pas de Calais, site
de Douai, Équipe THEODILE (ÉA 1764)**

En France, les textes officiels parus entre 2002 et 2004 bousculent et interrogent la configuration et l'identité même de la discipline du français à l'école élémentaire en instituant la littérature comme un champ disciplinaire. Un enseignement et un corpus de textes présents à l'école depuis bien des décennies auxquels de nouveaux objectifs d'apprentissage sont conférés. Prescription d'une lecture littéraire qui vise la compréhension et l'interprétation dès l'école primaire. Cet article porte sur l'analyse des déclarations des enseignants interrogés à l'aide d'un questionnaire sur leur lecture, leur usage et leur mise en application des textes prescriptifs. Que perçoivent les enseignants polyvalents du cycle 3 de cette rupture épistémologique ? Quel sens lui confèrent-ils ? Quels dispositifs intègrent-ils au quotidien de la classe ? Quelle place réservent-ils aux activités orales sur le texte littéraire ? Comment les conçoivent-ils ?

Introduction

C'est dans le cadre d'études doctorales que s'inscrit le travail que nous présentons ici. Cette recherche porte sur l'émergence du débat interprétatif qui nous semble emblématique des évolutions que subissent tant la discipline du français que l'enseignement apprentissage de la littérature à l'école. C'est

en tant que genre prescrit que le débat interprétatif nous interpelle et c'est pourquoi la réception des textes officiels par les enseignants nous intéresse ainsi que les discours de ces derniers sur leurs pratiques. Dans cette perspective un questionnaire fut diffusé en novembre 2006 dans les écoles à destination des enseignants du cycle 3. Les enseignements de ce cycle étant « ancrés dans leur discipline de référence » (MEN, 2002) et se situant dans un apprentissage continué de la lecture.

Avant de présenter cette enquête et faire état de quelques-uns des résultats obtenus, il convient de préciser, de façon bien trop lacunaire, la lecture que nous faisons de ces textes officiels qui guident notre questionnement.

Tout d'abord, les programmes et les documents d'application qui les ont suivis (MEN, 2002a ; MEN 2002b ; MEN, 2003 ; MEN, 2004) instituent la littérature comme une discipline (Bishop, Ulma, 2005) sans pour autant préciser ce qu'il advient de la discipline du français à l'école élémentaire, pourtant bouleversée dans ses modes d'organisation et d'apprentissage, voire dans ses finalités. L'intention de bouleverser ainsi la configuration de cette discipline, à la fois enracinée dans l'institution scolaire et objet de maints débats passionnés, surtout dans le secondaire, mérite d'être interrogée à bien des égards. D'autant que l'organisation des disciplines joue un rôle dans les apprentissages (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004) qu'il convient de prendre en considération. Les disciplines et matières scolaires sont en perpétuelles reconfigurations, mais il s'agit, ici, de changements épistémologiques et didactiques importants qui ont pour objectif de révolutionner les pratiques de classes et les savoirs à enseigner.

Ensuite, alors que ces textes instituent la littérature, ils ne la définissent pas et posent une conception du texte littéraire et de sa lecture comme une évidence, à savoir que les textes littéraires sont des textes résistants (Maingueneau, 1990 ; Tauveron, 1999) qui impliquent une posture du sujet lecteur via des modes de coopération (Eco, 1979) et de distanciation (Picard, 1986) vers l'interprétation, imposant implicitement leurs références à travers un métalangage très spécifique. Ils témoignent ainsi de choix théoriques qui ne sont jamais présentés, mais posés comme la voie de la réconciliation avec la culture littéraire garantissant une issue au fléau de l'illettrisme, à l'échec scolaire. Ce sont bien les effets de la massification, des problèmes

d'apprentissage et d'acculturation à l'école que ces programmes visent à résorber, à travers la formation d'une culture littéraire et commune.

Enfin, le discours de ces textes témoigne d'une rupture évidente avec le discours précautionneux des précédents textes officiels tels que la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* parue en 1992. Patrick Borowski (1999) en analysant les portraits discursifs du lectorat de la brochure montre que le locuteur tient compte des résistances présupposées des destinataires pour les discours scientifiques et théoriques et propose des activités immédiatement transmissibles dans la classe et cherche « à limiter les lectures et les interprétations plurielles ». Les programmes de 2002 et les documents d'application qui leur ont succédé semblent s'adresser à un lectorat de spécialistes : bien qu'ils proposent des dispositifs concrets pour la classe, les soubassements théoriques sont à reconstruire par le lecteur et en rupture, sans l'affirmer, avec des pratiques « traditionnelles » jamais évoquées. Ainsi, les questionnaires de lecture qui constituent une pratique dominante des séances de lecture en classe sont écartés (sans que les limites de telles pratiques soient explicitées) au profit d'autres dispositifs tels que, par exemple, le débat interprétatif dont l'interaction entre élèves, guidée par l'enseignant en classe, devrait construire le sens attendu du texte.

Ce discours en rupture affiche une volonté de changer les pratiques à travers la prescription de nouveaux dispositifs qui, en visant l'interprétation, reconfigurent la place de l'élève lecteur, de l'enseignant et le rapport au texte. Quels moyens de mise en œuvre accompagnent de tels défis ? La nouvelle épreuve optionnelle, qui existe depuis trois ans et qui peut porter sur la littérature de jeunesse, au Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE) vise la pérennité de ces évolutions, mais elle ne concerne pas l'ensemble des candidats. Pour les autres enseignants, il convient d'interroger les lieux de conceptualisation de ces ruptures annoncées. La formation continue, au niveau des circonscriptions et au niveau académique, demeure un lieu possible de ces changements en fonction des priorités que fixent ces instances. Les documents d'application peuvent constituer des outils et des leviers pour changer les pratiques. C'est l'usage et la réception de ces textes par les enseignants que nous interrogeons ici. Que perçoivent-ils de ces changements épistémologiques et didactiques ? Comment les

comprennent-ils ? Comment les intègrent-ils au quotidien de la classe ?

1. Quelques considérations méthodologiques au sujet du questionnaire.

Quatre cent vingt questionnaires ont été envoyés dans les écoles à destination des maîtres du cycle 3. Soixante-dix-neuf d'entre eux ont été renseignés, soit un taux de retour de 18,8 %.

Dans la mesure où notre objet d'étude porte sur des apprentissages relevant de pratiques langagières et culturelles en jeu dans l'enseignement de la littérature, les écoles ont été choisies en fonction de leurs caractéristiques géographiques et sociales. La dimension socioculturelle des publics pouvant infléchir les pratiques, nous avons contacté des écoles en zone rurale, urbaine, des écoles d'application ou classées en réseau d'éducation prioritaire (REP). D'autres critères nous ont semblé influencer les pratiques, tels que le niveau d'enseignement dans le cycle, le statut, l'ancienneté et le parcours de formation universitaire jusqu'à la préparation du concours. Ces critères, retenus pour expliquer d'éventuelles divergences de déclarations au sujet des pratiques, constituent un choix qui demeure contestable, mais ils se sont avérés parfois opératoires, dans certains cas ils sont apparus non pertinents et enfin de manière ponctuelle, ils semblent insuffisants, d'autres critères s'imposant alors à nous. Qu'ils soient efficaces ou obsolètes, ils nous interrogent en tant que paramètre possible pour expliquer à la fois des points de divergence et des éléments consensuels des pratiques déclarées par les enseignants.

Le panel des réponses obtenues est, quant à lui, moins équilibré, mais assez significatif de certains résultats, en même temps qu'il nous invite à de prudentes interprétations de ces données.

Majoritairement les classes concernées sont situées en ville ; elles représentent 70,9 % (soit 56 classes) dont 34,2 % (soit 27 classes) sont classés en REP. Les classes d'application représentent 9 % (soit 7 classes) dont 4 classes sont également situées en REP. Les classes situées en zone rurale représentent 24,4 % (soit 20 classes) de notre effectif total.

Concernant l'ancienneté, un large éventail est représenté : 64,6 % des enseignants exercent depuis plus de cinq ans (ayant effectué leur formation avant 2002) dont 27,8 % depuis plus de vingt ans. 35,4 % exercent depuis moins de cinq ans dont la moitié de cet effectif est en stage de deuxième année IUFM (PE2). Ces enseignants stagiaires effectuent leur stage filé au cycle 3.

Le cursus d'étude des enseignants présente une variété importante de parcours et de diplômes. Une disparité qui s'avère parfois être un paramètre important pour expliquer la réception des textes officiels, la conception des maîtres de l'enseignement de la littérature, mais aussi la réception de ce questionnaire et participe sans doute de la spécificité de nos résultats. Ainsi 6/79 ont intégré l'École normale après la classe de troisième, 6/79 ont choisi ce parcours après le baccalauréat, alors que 8/79 sont diplômés d'un DEUG ou d'une licence avant d'effectuer une formation à l'École normale. À la polyvalence, qui est une compétence professionnelle à construire, s'ajoute une autre donnée à prendre en compte, la très grande diversité des études universitaires des enseignants du premier degré qui, nous le verrons, n'est pas un paramètre neutre dans la réception des instructions officielles.

Nous notons aussi une représentativité très significative du parcours universitaire des études en sciences humaines et sociales (SHS), dans notre panel. Ces enseignants étaient-ils plus intéressés que d'autres par le sujet que nous leur soumettions ?

Pour conclure sur les caractéristiques de notre panel, nous pouvons prétendre à une certaine diversité des contextes d'exercice et des statuts d'enseignant. La variable ancienneté présente un éventail important qui nous permet à la fois de prendre en compte le discours sur les évolutions des déclarations de pratiques et d'interroger la réception et la prise en charge des nouvelles prescriptions dès l'entrée dans le métier. Le paramètre du parcours des études présente également une grande variabilité des différents parcours des enseignants en poste actuellement, un paramètre que nous interrogerons pour vérifier son impact sur l'accueil d'un nouveau champ disciplinaire : la littérature.

2. La réception des programmes

2.1. Connaissance et référence aux programmes

Interroger aussi directement que nous le faisons les enseignants sur leur connaissance et leur usage des programmes officiels induit un intérêt sur la question qui est davantage l'effet du questionnement plus qu'une attention particulière portée par les enseignants vers ces textes. Il convient de prendre avec beaucoup de précautions nos résultats.

Les enseignants déclarent majoritairement (64,6 % soit 51 enseignants) les connaître « moyennement », mais s'y référer plutôt « souvent » : 50,6 % (soit 40 enseignants qui déclarent s'y référer souvent et 39,2 % (soit 31 enseignants) s'y référer moyennement. En soi, ces résultats ne sont pas très significatifs, surtout en prenant en compte notre remarque préalable. Cependant trois constats nous semblent intéressants :

– Ce sont principalement les enseignants ayant effectué des études en SHS qui déclarent les connaître le mieux. Et parmi cette catégorie, ceux qui déclarent les connaître « très bien » sont les enseignants ayant effectué des études en lettres modernes et ceux ayant suivi un cursus en géographie ou en histoire.

– Cette connaissance déclarée des instructions est à confronter aux autres déclarations concernant la prise en compte et la mise en pratique déclarées des enseignants concernant les nouveaux dispositifs. Il se trouve que ces deux paramètres, comme nous le verrons, ne sont pas convergents. Une connaissance déclarée n'induit pas une pratique déclarée.

– Enfin le discours des enseignants à la question ouverte concernant leur connaissance et leur usage témoigne d'une grande variété qui nous semble intéressante pour saisir un tant soit peu des usages déclarés des textes officiels.

En effet plus de la moitié de notre effectif apporte des précisions (42 réponses sur l'ensemble des 79 questionnaires) sur cet usage des textes officiels. Nous avons regroupé ces déclarations selon leur thématique :

– à vingt-deux reprises, les enseignants évoquent le respect des textes officiels qui apparaît comme la garantie d'une certaine qualité du travail mené en classe ou d'une certaine conception de l'enseignement du français ;

– à seize reprises, les enseignants déclarent s’y référer pour se repérer dans les compétences travaillées, rédiger leur préparation et les projets d’école ;

– à quinze reprises, ils s’en servent comme une *bibliothèque* qui permet de programmer les lectures, de choisir des textes pour la classe ;

– à dix reprises, ces textes sont consultés pour changer les pratiques ou accompagner ces changements.

Dans la pratique ce n’est pas très clair. J’étudie beaucoup plus de textes d’auteur qu’auparavant. L’incitation à la lecture est plus importante qu’avant. (Directeur d’école, concours EN après la 3^e, 33 ans d’ancienneté, école en zone urbaine, CM1)

Notons que les enseignants qui changent de cycle déclarent unanimement les consulter.

2.2. Réceptions et perceptions des programmes

Les programmes sont qualifiés « d’ambitieux » par 57 % des enseignants ; pour 25,3 % ils sont une opportunité et pour 17,7 % ils ne sont pas adaptés à leurs élèves. La qualification « ambitieux » n’est pas un jugement négatif comme en témoigne cet enseignant :

Je les trouve ambitieux, mais je pense qu’il le faut. Je pense que ça n’aiderait pas les élèves d’abaisser les exigences sachant que le professeur fait de son mieux. (Titulaire 1^{re} année, licence de psychologie, école classée en REP, CM1)

De même qu’une enseignante précise qu’ils ne sont pas adaptés parce que trop peu ambitieux, notamment en ORL :

En ce qui concerne l’ORL par exemple, les programmes sont parfois simples pour le niveau « assez bon » de l’école. Quand ils sont prêts, je vais plus loin... (Directeur d’école, licence lettres, langues et arts, 16 ans d’ancienneté, école en zone rurale, CM2)

Outre ces deux citations, les autres enseignants ne justifient pas ces jugements même s’ils précisent leur choix. « Ambitieux » signifierait aspirant à la réussite et « non adaptés » expliciterait la cause d’un éventuel échec.

Le paramètre le plus pertinent pour comprendre ce résultat s'avère être celui du cursus d'études. Il apparaît de façon très évidente que les enseignants ayant suivi des études en SHS trouvent beaucoup plus que les autres des aspects positifs à ces prescriptions (54,3 %). Ce paramètre peut justifier des discours diamétralement opposés. Ainsi, cette enseignante, diplômée d'une licence d'histoire à la suite d'une orientation en classes préparatoires, hypokhâgne/khâgne, juge ces textes très accessibles :

Ces instructions donnent une démarche claire sur l'étude des œuvres littéraires, tant dans le parcours littéraire proposé, que dans la compréhension qu'elles demandent. (Titulaire, hypokhâgne/khâgne, licence d'histoire, 5 ans d'ancienneté, école classée en REP, CE2)

Au contraire de cet autre enseignant qui a effectué des études commerciales et qui ne perçoit pas ces textes sous des signes aussi lisibles :

Le manque de clarté et de disponibilité des IO de 2002 ainsi que l'absence de connaissance des pratiques associées ont rendu leurs applications ardues et souvent hasardeuses. (Titulaire, études commerciales, 13 ans d'ancienneté, école en zone rurale, CM1)

Ces énoncés éclairés par les parcours universitaires de leurs émetteurs nous laissent entrevoir des limites du discours implicite des textes officiels qui ne tiennent pas compte de l'hétérogénéité des formations universitaires ou non universitaires qui caractérisent la population des enseignants du premier degré. Certains rencontrent de réelles difficultés à décoder un tel discours ambigu et implicite, y compris lorsque l'enseignant fait preuve d'une bonne dose de volonté et tente de mettre en place les prescriptions, comme le précise ce collègue de manière assez isolée :

Lors de la mise en application des nouveaux programmes, j'ai lu avec intérêt les différentes pistes et j'ai essayé d'en mettre en place, mais je dois avouer qu'il m'a fallu parfois du temps pour mettre en œuvre des activités concrètes en adéquation avec ceux-ci. [Ateliers de lecture ? mise en réseau ? 1 module en 15 jours...] (Directeur, licence histoire de l'art mention archéologie, 5 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2,)

La réception de ces prescriptions semble requérir de l'aide. Les modes d'appropriation et de partage de ces connaissances sont variés : les échanges entre collègues, les stages en formation continue, les concertations

pédagogiques dans les circonscriptions en sont des relais et sont évoqués par ceux qui déclarent avoir changé leurs pratiques depuis ces nouvelles prescriptions. Ainsi cette collègue qui enseigne depuis sept ans précise-t-elle :

Les programmes restent trop généraux sur certains points et laissent beaucoup de questions en suspens. La recherche de solutions au travers de manuels, articles didactiques et surtout des collègues plus expérimentés est indispensable, mais pas toujours facile. (Titulaire, licence sécurité et qualité des soins, 7 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CM2)

2.3. Les obstacles perçus par les enseignants à la mise en place des programmes en littérature

Parmi les réticences identifiées, nous pouvons repérer trois catégories différentes :

– Douze enseignants identifient comme obstacle majeur à l'application des programmes le niveau des élèves qui ne semble pas pris en compte par les instructions :

Interpréter une œuvre n'est pas évident et accessible pour tous les élèves. (Titulaire, licence sciences de l'éducation, 10 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CM2)

– Onze enseignants expriment des tensions avec le reste du programme, le temps consacré à l'enseignement de la littérature semble démesuré pour les maîtres qui s'expriment, ils l'estiment concurrencer fortement l'enseignement de l'ORL :

La quantité de textes à étudier me paraît trop importante. Il faudrait clarifier les programmes car nous avons trop de choses à faire (langues étrangères, histoire géo, sciences, arts visuels...) pour laisser à la littérature la place qu'elle devrait avoir réellement. La place laissée à l'ORL est trop restreinte et il serait hypocrite que nous n'empiétons pas sur la littérature pour en faire. (Directeur d'école, Baccalauréat, EN, 33 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CM1)

– Enfin, neuf enseignants estiment l'injonction de lire dix œuvres par an assez démesurée, difficilement applicable et huit enseignants déplorent le peu d'outils existant et le manque de moyens pour s'appropriier et mettre en œuvre un tel chantier.

Les difficultés ressenties peuvent être liées aux difficultés réelles

rencontrées ou construites par une conception plus large des conditions d'exercice du métier. Ainsi, cet enseignant dont les conditions d'exercice ne semblent pas poser problème – il intervient auprès d'une classe de CM1 de vingt élèves qu'il qualifie de *motivés, vifs et spontanés* – déclare au sujet des programmes :

Ils ne tiennent, en aucun cas, compte des difficultés liées aux classes, de leurs particularités : comportement des enfants, effectif, niveaux très différents associés à des troubles du comportement, budget matériel, attente des parents, environnement classe. (Titulaire, études commerciales, 13 ans d'ancienneté, école rurale, CM1)

2.4. Les raisons d'un accueil favorable

Les enseignants qui ont exprimé un accueil favorable, évoquent principalement quatre critères favorisant l'intégration de pratiques préconisées par les programmes.

– Onze d'entre eux valorisent les dispositifs récents et les démarches qui leur semblent pertinentes, favorisant un autre enseignement de la littérature :

Faire en sorte que les élèves réfléchissent, induisent, entrent dans une démarche scientifique d'expérimentation est ambitieux, mais très enrichissant et prometteur. (Directeur, DEUG de lettres modernes, 15 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2)

Les apports d'un tel enseignement sont mis en valeur par ces enseignants pour des raisons variables. Certains évoquent la littérature comme une source de motivation pour les élèves, alors que d'autres associent l'enseignement de la littérature et l'éducation à la citoyenneté. Pour ces maîtres, l'enseignement de la littérature renvoie à un apprentissage qui rend compte d'une intégration d'activités expérimentales vers une problématisation des textes impliquant l'élève.

– Sept enseignants les estiment dans la continuité avec ce qu'ils faisaient auparavant :

Je pratiquais déjà les lectures suivies de romans complets et l'ORL à partir des régularités... Volonté de lire plusieurs romans dans l'année scolaire. (Temps dégagé dans l'emploi du temps) (Directeur d'école, DEUG histoire géographie, 37 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CM2)

Nous verrons que de nombreuses pratiques se pérennisent indépendamment des prescriptions ou en les intégrant, les *recyclant* en fonction de la lecture que les enseignants font des textes officiels. Cependant, ici, ce sentiment de continuité se situerait au niveau d'une certaine adéquation avec l'évolution de la discipline comme en témoignent les places et rôles accordés à la BCD (BOEN, 1984) et à la grammaire de texte (MEN, 1992) dans le discours de ces enseignants. La littérature n'est pas identifiée à travers ces énoncés comme une discipline à part entière, elle bénéficie juste d'une place de choix.

– Pour six autres enseignants, l'adhésion à ces programmes s'est construite à travers la lecture des documents d'application et les ouvrages parus sur la question dont, à notre grand regret, les maîtres ne citent pas les références. Ces enseignants nous semblent en recherche et en création, ils évoquent de nombreuses activités autres que celles prescrites, que par ailleurs, ils déclarent bien intégrer dans leurs pratiques. Leur ancienneté est très variable dans ce groupe, mais on peut identifier une fourchette de cinq ans à plus de trente ans d'exercice du métier :

J'apprécie la volonté de vouloir donner du sens à l'ORL, d'avoir des références communes en littérature. Les documents d'application sont de véritables aides à la mise en œuvre. Je déplore qu'ils n'existent pas en ORL. (EMF, DEUG psychologie, 8 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM2)

Contrairement aux enseignants précédents, ceux-ci construisent l'évolution de la discipline du français à travers l'appropriation d'outils.

– Enfin cinq de ces professeurs des écoles apprécient l'aspect *innovant, autre, moins traditionnel* :

Ils permettent de s'extraire du questionnement traditionnel et d'axer plus le travail sur le plaisir de lire, la compréhension fine, l'inférence qui se propage au groupe et non à quelques-uns. Possibilités aussi de rendre la lecture plus vivante, plus passionnée (débat) en relation avec le vécu des enfants, avec la société. (Directeur d'école, licence histoire de l'art mention archéologie, 5 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2)

Ces enseignants valorisent les changements prescrits comme relevant d'une nouvelle approche scolaire du texte littéraire qui instaure un autre rapport à la lecture sans évoquer la conception d'un champ disciplinaire à part

entière. Le discours de ces enseignants dénote la spécificité de cet enseignement en terme de rupture avec des pratiques plus traditionnelles.

Les raisons qui favorisent cet accueil se révèlent très différentes. Pour les uns, ce curriculum est le bienvenu puisqu'il est pressenti comme étant proche, en adéquation avec les pratiques et les conceptions de cet enseignement. Pour les autres ces injonctions aspirent à la nouveauté, à un renouveau attendu qui semble libérer les enseignants de pratiques contraignantes. Par ailleurs, le rapport que ces enseignants entretiennent avec les savoirs relevant de la discipline du français leur permet des approches différentes du texte littéraire et ouvre un espace plus ou moins favorable aux récentes instructions.

Si la réception des textes officiels instituant la littérature semble plus aisée pour les maîtres ayant un cursus et une culture plutôt littéraires, il apparaît à la lecture des énoncés que d'autres enseignants accueillent favorablement ces prescriptions. Leur conception de la discipline du français ainsi que la place qu'ils octroient au texte littéraire jouent un rôle incontestable dans l'accueil réservé aux nouvelles instructions. Par ailleurs, la polyvalence n'est jamais présentée comme un obstacle, mais juste évoquée à travers les contraintes temporelles, en fonction de l'importance que chaque maître confère à l'enseignement de la littérature.

3. Déclaration de pratiques en lecture / littérature

3.1. Déclaration d'une évolution depuis 2002 ?

Nous avons interrogé les enseignants sur les activités pratiquées à partir des textes littéraires en leur proposant les dispositifs et activités qui figurent dans les programmes de 2002 et les documents d'application. Nous ne présenterons, ici, que les nouveaux dispositifs phares de l'enseignement de la lecture littéraire prescrits depuis 2002, les autres prescrits dans les textes officiels depuis au moins 1992, semblent relativement bien pris en compte dans les pratiques ou totalement intégrés dans les discours.

Deux activités se révèlent très peu déclarées pratiquées, le taux de non-réponse étant dans les deux cas très significatif : il s'agit du comité de lecture (76.8 % des enseignants déclarent ne pas le pratiquer) et du carnet de

lecteur (59.8 % déclarent ne pas le pratiquer). Ce sont les enseignants exerçant avant 2002 au cycle 3 qui déclarent les avoir intégrés le plus dans leurs pratiques. Au contraire, le débat interprétatif est, parmi les dispositifs récemment prescrits, celui qui est le plus déclaré pratiqué.

Les déclarations obtenues au sujet du comité de lecture et du débat interprétatif nous interpellent tant elles nous semblent révélatrices des malentendus qu'occasionne le discours officiel.

Le comité de lecture est l'activité la moins déclarée pratiquée, or les déclarations des enseignants évoquent des activités assez proches de la définition officielle de ce genre : « Le maître ou les maîtres du cycle peuvent mettre en place des moments ritualisés permettant aux élèves d'échanger sur leurs lectures. » (MEN, 2003, p. 28).

Certains enseignants (4/10) déclarent pratiquer des comités de lecture et nous décrivent différentes pratiques :

- présentation des lectures faites à la maison :

Présentation d'une œuvre qu'ils ont lue à la maison (PE2, licence d'anglais, école en zone rurale, CM2, déclare pratiquer le comité de lecture) ;

- des salons de lecture :

Je pratique des salons littéraires et le recueil d'extraits de textes (théâtre) (Titulaire, DEUG, 25 ans d'ancienneté, école rurale, CM2, déclare pratiquer le comité de lecture) ;

À ces pratiques s'ajoutent les rencontres inter cycles autour des partages de lecture :

Depuis 3 ans toutes les semaines, 4 élèves vont lire un album préparé (chez eux et en classe pendant une semaine) aux enfants de maternelle (2 chez les Tout-petits, 2 chez les moyens-grands). (Directeur, DEUG lettres modernes, 15 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2) ;

- et le défi lecture :

Défi lecture, c'est-à-dire une sorte de concours inter-écoles. En fonction de leur niveau (bon moyen faible) les élèves de la classe du CM2 lisent deux livres (la sélection de ces livres a été réalisée par l'équipe d'enseignants participant à l'action) préparent un jeu de questions. Les élèves des différentes écoles se rencontrent à la fin de l'année scolaire et se posent mutuellement

leurs questions. Le tout se présente sous la forme d'un jeu de l'oie. (EMF, concours EN après la 3^e, 30 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM2).

Deux autres enseignants déclarent pratiquer le comité de lecture, mais n'apportent aucune autre précision. Alors que quatre autres enseignants déclarent ne pas pratiquer de comité de lecture, ils citent pourtant des activités très proches, voire similaires à celles évoquées précédemment. Nous retrouvons les défis et rallyes de lecture :

Rallye de lecture avec un minimum de questions afin de lire pour le plaisir et non pour répondre à des questions. (Titulaire, DUT et équivalence diplôme européen (Irlande), 6 ans d'ancienneté, école rurale, CM2) ;

Et certaines descriptions de pratiques très proches des objectifs officiels des comités de lecture :

Présentation et fiche de suivi culturel. Présentation et animation en BCD autour des livres exposés. Production de fiches critiques de livres sur site d'échanges réservés aux enfants. (Directeur, DEUG histoire géographie, 14 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CM2) ;

Ce dispositif renvoie donc à des déclarations de pratiques non seulement diverses, mais de plus l'identification à la prescription peut sembler soit abusive soit oubliée.

À l'inverse, le débat interprétatif se trouve être le dispositif déclaré le plus pratiqué par les enseignants qui exercent au cycle 3 : 65,7 %. Mais le résultat le plus intéressant concerne la pratique déclarée de ce dispositif avant 2002, soit avant sa prescription : 35 % des enseignants exerçant alors au cycle 3 déclarent le pratiquer. Contrairement au comité de lecture, les enseignants n'apportent aucune précision sur ce genre et l'on peut s'interroger sur les pratiques que les enseignants identifient par une telle dénomination. S'agit-il de toutes les situations orales accompagnant la lecture d'un texte ? Le débat interprétatif se confond-il et se fond-il dans une multitude de pratiques orales de natures différentes ? (Dias-Chiaruttini, 2007a) Arrêtons-nous quelques instants sur sa prescription : « Dès les premiers moments de lecture, en classe, des questionnements, des échanges, permettent de mieux comprendre ce qui résiste à une **interprétation immédiate**. [...] À la fin d'une séquence qui aura permis de parcourir entièrement une œuvre, il importe d'organiser un débat pour mettre à jour les ambiguïtés du texte et confronter les

interprétations divergentes qu'elles suscitent » (MEN, 2002b, p. 8). Dans ces deux situations, l'activité interprétative et sa finalité sont différentes. L'interprétation est ici convoquée à la fois en tant que **processus inclus dans la compréhension** (Tauveron, 1999, 2001) et comme **produit d'une lecture confrontant alors des interprétations** du texte ou au texte. En classe, la situation de débat interprétatif est présumée construire, à travers le jeu du questionnement et des interactions entre les élèves, le texte et l'enseignant, des lectures de degrés différents, d'une parole heuristique vers une parole herméneutique, soit une situation didactique dont l'enjeu, disons « le mandat » (Gervais, 1993) pour la classe serait de construire collectivement le sens ou les sens possibles du texte à moins que la classe ne constitue une « communauté interprétative » qui aurait à se confronter et à déterminer « la justesse et la fausseté des discours tenus sur les textes. » (Gervais, 1993, 115). Ce qui amène des postures de questionnements et de lectures très variables qui nous semblent être l'enjeu de cet apprentissage. Le genre prescrit s'inscrit dans un champ disciplinaire bien circonscrit, celui des études littéraires et des théories qui s'y réfèrent. La prescription valorise l'activité lectrice sous les auspices de la « coopération textuelle » (Eco, 1979) invitant à « un va-et-vient dialectique » (Dufays *et al.* 2005) entre le texte et le lecteur qui amène à la distanciation, à une *lecture littéraire* pourvu que les règles du jeu (Picard, 1986) soient bien connues et bien maîtrisées. Cependant, cet ancrage disciplinaire n'est pas mis en valeur par le discours des enseignants, qui – comme nous le verrons – accorde plus de crédit, lors de ces séances, aux apprentissages relevant de l'oral (et du genre du débat régulé tel que le définissent Dolz et Schneuwly, 1998) plutôt qu'à ceux relevant de la compréhension/interprétation. Mais leur discours fait écho à un autre aspect de la prescription que nous citons : « L'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre : dégoût ou adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotions nées du récit comme de la langue qui le porte, etc. Elle engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. » (MEN, 2002b) En effet, les enseignants déclarent volontiers travailler les émotions suscitées par la lecture. Or, cette activité renvoie à une autre composante de la lecture, qu'Yves Reuter (2001) nomme « impression ».

Dans ce cas, nous ne sommes plus dans le travail de construction et de vérifiabilité du sens du texte dans le texte, comme précédemment, mais « on se situe alors – nous citons Yves Reuter – dans l'ordre des droits absolus du lecteur, de la subjectivité et de la variation admise. [...] Le sens est fondamentalement effet de sens pour le lecteur qui ressent des émotions et réagit : cela fait sens pour lui. » On peut alors s'interroger sur le rôle et le statut de la parole des élèves en classe de littérature. En quoi le discours métadiscursif produit ou attendu par le débat interprétatif est-il spécifique du genre ? Comment s'articule-t-il, comment se distingue-t-il des autres discours que produisent d'autres genres tels que les cercles de lectures (Giasson, 2000, Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001), les cercles littéraires entre pairs (Hébert, 2002) ou le comité de lecture prescrit par les textes officiels de 2002 ? Sommes-nous en présence de variantes d'un genre métatextuel au même titre que le résumé et le commentaire composé dans le secondaire ? (Daunay, 2005)

Le texte officiel propose diverses entrées, divers dispositifs (le débat interprétatif, le comité de lecture, le carnet de lecteur, la lecture en réseau) qui sont pré-supposés ensemble construire un enseignement de la littérature qui en soi n'est pas défini et qui ne décrit pas les interactions, les spécificités et les complémentarités entre ces dispositifs. En cela, il ne permet pas aux enseignants d'analyser et de différencier ce qui dans leurs pratiques relève ou pas des comités de lecture et des débats interprétatifs dès lors que les enseignants créent des situations orales et d'échanges sur les lectures. Les transformations de pratiques se font à partir de pratiques existantes, or cette donnée fut volontairement exclue, sans doute pour marquer le tournant épistémologique et didactique voulu, au risque que ce silence ne le rende imperceptible. C'est d'ailleurs ainsi que nous comprenons ces deux actes expressifs relevés dans deux questionnaires, l'un semblant s'adresser à l'interlocuteur que nous sommes, en réaction avec ce que peut supposer la lecture de notre questionnaire :

Avant 2002 on travaillait quand même ! (Titulaire, École normale après la 3^e, 30 ans d'ancienneté, CE2, école classée en REP)

L'autre réflexion, plus générale, nous laisse supposer que le changement, s'il est perçu, n'est pas attendu :

Le temps de s'imprégner des nouveautés, d'autres sont déjà en préparation... (Directeur d'école, École normale après la 3^e, 30 ans d'ancienneté, école rurale, CM2)

Les pratiques des enseignants évoluent en tenant compte des prescriptions officielles, en prenant ce que ces dernières amènent comme prolongement, continuité de ce que font déjà les enseignants, mais aussi ce qu'elles proposent comme évolution proche de leurs représentations de la discipline et de leur rapport aux savoirs disciplinaires (Dias–Chiaruttini, 2007b). Elles évoluent aussi en fonction des politiques locales, paramètre que nous retrouverons, et des actions menées dans le cadre des projets d'école. Cette dimension de proximité est celle qui permet aux enseignants de se mobiliser pour intégrer de nouveaux dispositifs dans leurs pratiques quotidiennes ou de s'impliquer dans des projets, sans cela l'impulsion à changer est bien plus difficile, tant elle peut être déstabilisante et requiert un accompagnement.

3.2. Les critères de choix des œuvres pour la classe

3.2.1. Traitement des choix proposés aux enseignants

Le taux de réponse à la question : « Quels sont vos critères pour choisir les textes littéraires pour votre classe ? » est très élevé, le pourcentage de non-réponses représentant : 1,1 %. L'intérêt porté à la question révèle une certaine clarté, une conscience des choix qu'effectuent les enseignants.

Sur la totalité de notre panel, 85,9 % des enseignants déclarent choisir les œuvres en fonction du critère thématique, quels que soient le contexte d'enseignement, le niveau dans le cycle et l'ancienneté. Les recommandations que proposent les deux listes officielles (MEN 2002b ; MEN 2004) guident 52,6 % des enseignants. La longueur des textes est prise en compte par 57,7 % des collègues, surtout par les enseignants exerçant en début de cycle (au CE2) et ce quel que soit le contexte d'enseignement. Il s'agit du second critère influant sur la sélection des œuvres pour la classe.

Les trois derniers critères proposés aux enseignants concernaient la complexité qu'occasionnent le point de vue, les personnages et enfin les inférences : ils sont les moins fréquemment cités comme étant retenus. On peut noter que 47,7 % des enseignants du panel sont sensibles à la complexité

qu'induisent le point de vue et les personnages. Ces deux variables amenant, entre autres, un travail sur la grammaire de texte si l'on tient compte des termes auxquels recourent les enseignants : *la trame narrative, les connecteurs logiques, les désignations des personnages, les substitutions et les reprises anaphoriques*. Quant au choix d'un texte pour travailler les inférences, il est de manière très significative très rarement un critère qui guide les enseignants : 40,3 % des maîtres interrogés disent y recourir « très rarement ».

3.2.2. Analyses des autres choix évoqués par les enseignants

Le discours des enseignants nous permet d'identifier d'autres choix que nous pouvons regrouper en quatre grandes catégories.

La première, la plus représentée (35 citations), concerne les apprentissages visés et se décline en cinq sous-catégories : varier les genres (16/35) ; construire une culture à partir de lectures incontournables et des liens intertextuels (7/35) ; en lien avec les apprentissages relevant de la maîtrise de la langue (5/35) ; en rapport avec le projet d'écriture (4/35) ; construire des projets interdisciplinaires en lien avec l'histoire, les arts visuels (3/35)

La seconde catégorie de critères évoqués par les enseignants concerne des critères externes à la classe (14 citations) tels que les ouvrages disponibles à l'école, dans la circonscription et ceux proposés dans le cadre de manifestations locales, à l'instar des salons du livre (7/14) ; les programmations dans le cycle et les échanges entre collègues (3/14). Cependant 4/14 enseignants déclarent que les conditions matérielles restreignent ce choix :

Les critères se heurtent parfois à la réalité. À savoir que les livres coûtent cher. Le plus souvent possible nous faisons des échanges entre écoles. Ce n'est pas toujours évident, manque de moyens. (Titulaire, licence lettres modernes, 15 ans d'ancienneté, école classée en REP, CM1-CM2)

La troisième catégorie concerne le goût de l'enseignant (13 citations) qu'il convient de mettre en lien avec sa conception de la lecture des textes littéraires qui doit procurer du « plaisir », certains recourant au terme, d'autres (3 maîtres) à une périphrase : *Le coup de cœur littéraire du maître*.

Enfin le dernier critère prend en compte le gout et l'appétence des élèves (uniquement 3 enseignants).

Hormis ces critères déclarés, le paramètre du niveau d'enseignement dans le cycle semble influencer les critères de choix des textes pour la classe ainsi que le regard porté sur les élèves en difficulté et leurs capacités. Le principe d'éducabilité nous semble parfois malmené :

Les difficultés de déchiffrement sont omniprésentes à l'école élémentaire... ce qui ne permet pas de faire rentrer véritablement la plupart des élèves déficients en lecture dans une culture littéraire. C'est à mon avis anticipé pour une grosse minorité. (Titulaire, licence, 12 ans d'ancienneté, école en zone urbaine, CE1-CE2)

Globalement, les textes sont choisis en fonction de leur thématique, des disponibilités à l'école ou dans la circonscription et par rapport aux activités et apprentissages qu'ils peuvent favoriser en fonction des élèves. La complexité de compréhension, la résistance, les inférences sont peu prises en compte comme critères pour sélectionner les textes pour la classe, si l'on se réfère aux déclarations.

4. Pratique des activités à dominante orale

Parler des textes semble assez fréquent à l'école et pour comprendre cet espace oral tel qu'il s'organise, les compétences et les apprentissages qu'il vise, nous avons questionné les enseignants sur leurs pratiques et plus spécifiquement sur des activités que nous nommons « à dominante orale » (la moitié du temps étant consacré à l'activité orale) et qui peuvent être considérées comme une situation favorable au débat en classe de littérature. L'objectif était, lors de la conception du questionnaire, d'identifier des traces de débats interprétatifs puisque nous ignorions la fréquence d'une telle pratique, mais ne la supposions pas (d'après notre connaissance de la formation continue des enseignants du premier degré) particulièrement intégrée au quotidien de la classe. Notre objectif est à présent de trouver des indices qui nous permettent de comprendre ce que les enseignants considèrent comme relevant du débat interprétatif avant et depuis 2002.

4.1. Nature des activités orales déclarées lors des séances de lecture, littérature

Il est très difficile concernant l'oral de distinguer ce qui relève des échanges pédagogiques nécessaires à l'enseignement et ce qui constitue une activité orale qui amène la construction de savoirs. Bernard Lahire (1999) avait déjà constaté cette difficulté due à l'omniprésence de l'oral en classe. Les résultats obtenus confirment ce constat.

Les enseignants déclarent, à juste titre, que toutes les séances de lecture, littérature comportent un moment d'échange oral, mais seulement 33 % sont des séances à dominante orale. L'oral ne constitue pas la principale activité ni la principale situation de réception des œuvres littéraires, mettre les élèves *en situation d'écrit* (quelles que soient ces activités de production, de réflexion et de questionnaire) est pour les enseignants important.

Si nous croisons ces déclarations au sujet du temps consacré aux activités orales portant sur les textes littéraires avec la variable « débat interprétatif », il faut se rendre à l'évidence que le temps consacré à l'oral au sujet d'un texte n'a pas évolué depuis 2002.

Par ailleurs le terme « débat » reçoit une attention particulière de la part des enseignants puisqu'ils sont 31,2 % à déclarer organiser les échanges dialogués sous forme de débat. Il s'agit du mode d'organisation le plus déclaré par les enseignants et leurs discours révèlent une attention particulière pour les interactions entre les élèves et des échanges basés sur l'argumentation, la justification plutôt que la réponse attendue. Les enseignants déclarent renvoyer à la classe la validation d'une proposition. Les modes d'organisation déclarés se diversifient, les échanges collectifs étant préférés aux échanges oraux incluant un travail individuel ou un travail de groupe avant la mise en commun : 39,1 % des séances orales sont préalablement préparées. Mais l'oral est toujours l'objet d'une certaine méfiance qui s'exprime, quel que soit le contexte. En REP :

Limites : trop d'oral → peut les énerver, besoin d'un retour à l'écrit.
(Titulaire, licence pluridisciplinaire, DEUG espagnol, 2^e année, école classée en REP, CE2)

Ailleurs, la remarque est tout aussi valable :

Attention : oral énerve enfant → avec CM2 passer vite à l'écrit. (Titulaire,

7 ans d'ancienneté, licence biologie géologie, école en zone urbaine, CM2)

4.2. Quels avantages et quelles limites les enseignants confèrent-ils aux activités orales ?

Ce qui est frappant à la lecture du corpus de réponses à ces deux questions, que nous décidons de traiter en commun, c'est l'équilibre quasi arithmétique des arguments avancés dans les deux catégories opposées : avantages et limites. Comme si chaque argument en faveur des séances à dominante orale en littérature était en soi sa propre limite, ce qui donne une vue d'ensemble très complexe qui ne se justifie ni par le statut ni par l'ancienneté ou le contexte d'enseignement. Cependant les enseignants qui ont effectué des études en SHS valorisent davantage ces activités.

L'analyse sémantique de ces énoncés nous permet d'entrevoir quatre avantages que les enseignants confèrent à ces séances à dominante orale en classe de littérature qu'ils qualifient ou ne qualifient pas de débat interprétatif.

Sont ainsi mises en exergue les valeurs générales du débat (38 citations): *exprimer son avis, apprendre à écouter les autres*. Les enseignants confèrent des finalités à ces situations, elles mettraient : *en confiance les élèves* et aideraient : *à vaincre sa timidité [...] : lorsqu'on doit défendre une idée ou justifier un point de vue on s'implique obligatoirement*. Ces situations permettraient : *aux élèves en difficulté à l'écrit de s'exprimer ; le mauvais lecteur peut se raccrocher au débat*. Le texte devenant dans certains cas prétexte à discussion : *faire s'exprimer les élèves sur des thèmes forts (l'abandon, la souffrance) des choses de la vie qui les intéressent...*Ces discours valorisent : *l'expression libre de chacun et la consolidation de l'oral : lacune chez beaucoup d'élèves liée au vocabulaire, à la structuration et à la mise en cohérence des idées*.

Ces situations sont aussi évoquées à travers leur spécificité lecturale voire littéraire (19 citations) dont l'aspect collectif est mis en exergue par le fait que les interactions sont perçues comme permettant à tous les élèves de s'enrichir et de construire une lecture singulière : *La lecture devient un lieu d'échange et non d'isolement où l'interaction va pousser les élèves à approfondir et résoudre leurs propres interrogations (voire à en poser), La lecture devient un lieu où les personnalités peuvent s'exprimer*. Le débat

trouve parfois, au détour de deux énoncés, un autre objectif : *montrer les différentes interprétations possibles.*

Ce sont également des situations auxquelles les enseignants confèrent des objectifs qui relèvent de l'apprentissage de l'argumentation (17 citations). Apprendre à justifier ses réponses est perçu comme un enjeu de ces situations orales. Une argumentation qui repose tant sur le texte que sur la parole de l'autre : *savoir aller chercher dans le texte les infos, valider une réponse en écoutant un camarade permet d'apprendre à réfléchir (débat).* Ce que les élèves disent sur le texte devient un nouveau message à interpréter (François, 2005)

Conjointement à ces conceptions pédagogiques et didactiques du débat, six énoncés évoquent des avantages qui relèvent de l'ergonomie, de certains gestes professionnels. Ces situations permettraient aux enseignants de suivre le processus de compréhension et d'intervenir à bon escient. Un collègue précise : *cibler plus rapidement les difficultés.* Un autre maître explicite :

Pour l'enseignant, c'est le moment de vérifier différents points et d'adapter ses questions en fonction des réponses et du débat en cours (différent du questionnaire écrit pour lequel les questions sont pensées en amont, à l'extérieur de la classe sans tenir compte des difficultés rencontrées par les élèves) les réponses sont souvent apportées par les pairs (différent de l'enseignant)

Pour d'autres enseignants, voire pour les mêmes enseignants, la notion d'activité collective masque les individus, les apprentissages personnels, au profit d'une certaine élite de la classe : ceux qui savent s'exprimer à l'oral et qui comprennent. La participation des élèves constitue l'enjeu essentiel de ces activités et le manque de participation (31 citations) est une source de *frustration* pour les maîtres. Des discours stéréotypés apparaissent dans leur propre formulation : *Les limites sont toujours les mêmes avec l'oral : certains élèves qui savent et d'autres qui ne savent pas, ne participent pas.* Pourtant la situation décrite ne semble pas restrictive de l'oral, elle évoque un constat qui relève d'une situation scolaire qui se cristallise à l'oral.

L'autre contrainte est le temps nécessaire pour que les situations orales soient réellement productives (17 citations) : elles sont qualifiées de *mangeuses de temps*, et la concurrence avec les autres apprentissages apparaît

de nouveau : *Manque de temps au détriment des autres disciplines.*

Outre ces considérations assez générales sur les activités orales, ce sont surtout des limites associées à la gestion et à la préparation qui semblent être le barrage principal à la mise en place de ces activités (13 citations). Faire de l'oral un réel moment d'apprentissage ne va pas de soi : *Il faut veiller à ce que le débat ne reste pas limité à leurs expériences personnelles. Les enfants aiment bien raconter leurs petites histoires.*

Il s'agit là du réel défi de ces activités à dominante orale et peut-être du débat interprétatif qui permettra de les différencier des autres moments d'oral en classe qui sont nombreux et qui donnent cette impression que l'oral est omniprésent dans les classes, alors que les réels moments d'apprentissage de l'oral et à l'oral sont bien plus rares.

Conclusion

Cette enquête éclaire quelques réceptions des textes officiels qui instituent la littérature et justifient, pour certains maîtres, un accueil favorable et pour d'autres des réticences plus qu'une véritable résistance. Les pratiques déclarées sont très diverses et témoignent d'une prise en compte assez réservée quant aux nouveaux dispositifs prescrits. La lecture des textes littéraires en classe vise davantage une compréhension globale plutôt qu'une véritable interaction texte – lecteur. Les activités orales sont plutôt valorisées par les discours, mais les limites et obstacles identifiés demeurent nombreux et reposent tant sur une conception de l'apprentissage que sur les capacités des élèves.

L'ensemble du corpus des questionnaires renseignés montre des modalités de réponses et d'implication pour répondre très variables. Les discours attestent pour certains enseignants d'une analyse introspective qui repose sur leur expérience, pour d'autres, d'un regard élargi sur le métier, l'apprentissage, la discipline du français, ce qui, parfois, amène à présupposer des difficultés et des obstacles qui dépassent l'expérience personnelle, mais qui participent de leur conception à la fois du métier et des savoirs à enseigner.

Force est de constater que les paramètres que nous avons choisis, à savoir l'ancienneté, le statut, le contexte d'enseignement, le niveau d'enseignement dans le cycle et le parcours de formation se sont révélés moyennement opératoires pour expliquer les discours, les réceptions et les déclarations de pratiques. C'est de manière très occasionnelle qu'ils apparaissent, pour une donnée précise, pertinents. Cependant, conjointement, ils participent à la construction du rapport aux savoirs disciplinaires que les enseignants entretiennent avec les savoirs à enseigner relevant de la discipline du français. Les tensions exprimées entre le temps consacré à l'étude de la langue et celui consacré à la littérature, par exemple, révèlent les représentations que les enseignants ont de la discipline en fonction de leur construction des place et rôle du français dans les apprentissages, du regard porté sur les élèves, de leur contexte d'enseignement et des missions qu'ils s'imposent. Ce rapport qu'ils entretiennent ainsi avec les savoirs disciplinaires reconfigure les savoirs à enseigner pour qu'ils soient enseignés en fonction du sens, de la valeur et des priorités que subjectivement chaque enseignant confère aux savoirs qu'il enseigne. (Dias–Chiaruttini, 2007b).

Par ailleurs, les maitres ne semblent concevoir ni leur métier ni leurs pratiques en terme de rupture. L'imbroglio fait au sujet des dispositifs récemment prescrits est assez éloquent : qu'est-ce qui dans les pratiques relève des comités de lecture, des débats interprétatifs ? Le manque d'écho dans les textes officiels aux pratiques existantes ne permet pas de situer l'enjeu des nouveaux dispositifs, rien ne précise les différences et les ponts possibles qui permettraient aux pratiques d'évoluer et aideraient à ce que ces dispositifs soient perçus dans leur spécificité et intégrés aux pratiques existantes qui évoluent en fonction de certains paramètres tant institutionnels que subjectifs.

BIBLIOGRAPHIE

Barthes, R., (1966). *Critique et Vérité*. Paris : Seuil.

Barthes, R., (1968). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil, 1984 ; réédition coll. « Points »

- BOEN* spécial n° 36 du 11 octobre 1984.
- BOEN* spécial n° 0 du 20 février 2008.
- Borowski P. (1999). « Portraits discursifs du lectorat de la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* ». *Pratiques* n° 101-102, p. 21-40.
- Daunay B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification ». *Recherches* n° 30, p. 29-59.
- Daunay B. (2002). « Les difficultés de lecture au collège : quelques interrogations ». *Recherches* n° 36, p. 51-69.
- Daunay B. (2005). « Le commentaire : exercice, genre et activité ? ». *Les cahiers THEODILE*, n° 5, p. 49-61.
- Dias-Chiaruttini A. (2007a). « Du débat interprétatif à l'école ? ». *Recherches* n° 46, p. 151-166.
- Dias-Chiaruttini A. (2007b). « Le rapport à la discipline, aux savoirs disciplinaires des enseignants impliqués exerçant en milieu populaire ». In Jellab A. et Monfroy B. (dir.) *Travail enseignant et construction de postures professionnelles en secteur difficile : entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels*. Rapport de recherche. Lille : IUFM.
- Dias-Chiaruttini A. (2007c). « L'erreur interprétative : un dysfonctionnement à gérer lors des débats interprétatifs ? » Contribution à la Journée d'étude doctorale « Évaluation 2 », co-organisée par D. Lahanier-Reuter (THEODILE, Lille 3) et A-C Oudart (TRIGONE, Lille 1).
- Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz J., Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Eco U. (1979). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*. Paris : Grasset (traduit de l'italien 1985).
- Fish S. (2007) *Quand lire c'est faire*. Paris : Les prairies ordinaires (traduit de l'américain 1980)

- François F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon : ENS Éditions.
- Gervais B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Éditeurs.
- Giasson J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin Éditeur.
- Hébert M. (2002). « Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration ». Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de *philosophiae doctor* en sciences de l'éducation, option didactique.
- Jouve V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette supérieur.
- Lahire B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Maingueneau D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod.
- Ministère de l'Éducation nationale (1992). *La maîtrise de la langue*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (1995). *Programmes de l'école élémentaire*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002a). *Programmes de l'école primaire – cycle des approfondissements*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002b). « Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3) » *Documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2003). « Lire et écrire au cycle 3 » *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004). « Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3) » *Documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- Père de Lubac H. (1993). *Exégèse médiévale, les quatre sens de l'écriture*. Paris : Éd. du Cerf, collection Antiquariat.

- Picard M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Quet F. (2007). « Couts et contrecoups d'une institutionnalisation. Littérature et école primaire ». *Recherches* n° 46, p. 33-44.
- Reuter Y. (2001). « Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes ». In Tauveron C., dir. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, p. 69-79.
- Reuter Y. et Reuter-Lahanier D. (2004). « L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique. » Actes du colloque de l'AIRDF, Québec 26 au 28 août 2004. Disponible sur Internet : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/YReuter-Do mReuter.pdf>
- Riffaterre M. (1983). *Sémiotique de la poésie*. Paris : Seuil.
- Tauveron C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères* n°19, 9-38.
- Tauveron C. (2001). *Comprendre et interpréter à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Tauveron C. (2002). « La lecture comme jeu à l'école aussi ». In Tauveron (dir.) *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Terwagne S., Vanhulle S. et Lafontaine A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. Bruxelles : De Boeck.