



HAL
open science

Quand la littérature fait-elle expérience au lycée ?

Aurore Promonet, Tonia Raus

► **To cite this version:**

Aurore Promonet, Tonia Raus. Quand la littérature fait-elle expérience au lycée?. Libre cours - Perspectives didactiques dans l'enseignement du français au Luxembourg, 4, Melusina Press, pp.9e48c5c16f4721c2aa2182943f771d36, 2024, 978-2-919815-57-9. 10.26298/1981-5579 . hal-04811379

HAL Id: hal-04811379

<https://hal.science/hal-04811379v1>

Submitted on 5 Dec 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Quand la littérature fait-elle expérience au lycée ?

Ce qu'en disent les élèves

Aurore Promonet – aurore.prommonet-therese@cyu.fr

Tonia Raus - tonia.raus@ext.uni.lu

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

La présente contribution se propose d'analyser, dans une approche comparatiste, des déclarations d'élèves sur leur conscience disciplinaire du français dans des classes de lycée de niveaux comparables en France et au Luxembourg. Nous aimerions comparer le(s) rôle(s) que joue la littérature française au sein de ces configurations disciplinaires nationales : retrouve-t-on au niveau des déclarations des élèves, des traces de cette expérience ?

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

The present contribution proposes to analyse, in a comparative approach, students' statements on their disciplinary awareness of French in high school classes of comparable levels in France and Luxembourg. We would like to compare the role(s) played by French literature within these national disciplinary configurations: are there traces of this experience in the students' statements?

MOTS-CLÉS

Conscience disciplinaire ; Expérience littéraire.

Introduction

La présente contribution se propose d'analyser, dans une approche comparatiste, des déclarations d'élèves sur leur conscience disciplinaire du français dans des classes de lycée de niveaux comparables en France et au Luxembourg. Cette contribution s'intègre au projet de recherche de l'Observatoire du milieu littéraire franco-luxembourgeois, mené de 2018 à 2021, en collaboration entre le Centre de recherche sur les médiations (Crem) de l'université de Lorraine et le département des Humanités de l'université du Luxembourg. Au sein de l'observatoire, dans l'axe « La littérature à l'école », nous cherchions à mieux comprendre les ressorts au secondaire (cycle supérieur au Luxembourg, lycée en France) de l'acculturation des élèves à la littérature, au sein de deux systèmes scolaires nationaux nécessairement fort différents mais qui ont en partage l'enseignement de la langue française, comme langue première en France et comme langue seconde au Luxembourg¹.

Pour des raisons sociohistoriques, l'enseignement des langues au Luxembourg s'est largement orienté vers les pratiques et contenus scolaires en vigueur dans les pays porteurs de ces langues, aux dépens parfois du développement de didactiques propres, en phase avec la situation linguistique particulière du pays. Avant la récente volonté politique d'élaborer des outils didactiques (ressources numériques, manuels...) conçus spécialement pour l'école luxembourgeoise, de nombreux programmes de la discipline « français » étaient mis en œuvre à travers des activités et contenus proposés dans des manuels conçus selon les méthodologies français langue maternelle (FLM) ou français langue étrangère (FLE) et destinés à des élèves vivant en France. Cette particularité a nécessairement influencé les

¹ Voir au sujet de la place du français dans la société et partant l'école luxembourgeoise l'introduction au présent ouvrage.

pratiques d'enseignement ainsi que les finalités associées aux apprentissages en classe de français au Luxembourg et a suscité un rapprochement entre les configurations disciplinaires du français dans les deux pays².

Dans la lignée des travaux menés par le groupe Helice (Histoire de l'enseignement des littératures en Europe) à l'université de Genève³, nous aimerions comparer le(s) rôle(s) que joue la littérature française au sein de ces configurations disciplinaires nationales : retrouve-t-on, au niveau des déclarations des élèves, des traces de cette expérience ? Cette question relance le débat autour de l'autonomisation de la littérature⁴ au sein de la discipline « français », qui anime tant la didactique du FLM, dans les liens entretenus entre langue et littérature, que la didactique du français langue seconde, voire langue étrangère, dans les liens entretenus avec les autres littératures, en particulier dans un système scolaire multilingue comme au Luxembourg.

Le cadrage théorique de notre travail mobilise les recherches en didactique sur les disciplines scolaires, initiées par A. Chervel dans son article fondateur « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche » (1988) et poursuivies en particulier par Y. Reuter et son équipe au sein du laboratoire Theodiile à l'université de Lille-3, à travers l'élaboration notamment des notions de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2003) et de « vécu disciplinaire » (Reuter, 2016). Revenir sur les fondements de ce champ de recherche amènera à mieux pouvoir actualiser ces questionnements à l'aune de notre corpus d'étude.

Discipline – disciplinatio – disciplinarisation

« Les disciplines, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Chervel, 1988, p. 60). C'est sous la paraphrase de la célèbre formule de Barthes concernant l'enseignement de la littérature qu'André Chervel engage sa réflexion fondamentale sur les disciplines scolaires comme champ de recherche. Si la formule de Barthes – « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Barthes, 1971, p. 170) – a pu être reçue comme une provocation à l'encontre de l'institutionnalisation du littéraire à et par l'école, celle de Chervel ne véhicule pas, à première vue, un sens aussi controversé. En effet, les disciplines scolaires semblent largement faire consensus dans leur appartenance naturelle au milieu scolaire, en étant le plus souvent simplement associées justement « à ce qui s'enseigne », c'est-à-dire en premier lieu la matière, les objets, les savoirs enseignés. Or, si l'article de Chervel fait date dans l'histoire de la didactique et de la didactique du français en particulier, c'est bien parce que cette supposée naturalité des disciplines scolaires est battue en brèche à travers l'historique de l'enseignement et des disciplines enseignées qui y est dressé. Non seulement les disciplines sont (re)liées à l'histoire et à la culture des sociétés qui les promeuvent dans leur système scolaire, mais, et en conséquence, elles sont abordées au-delà de la question des contenus, pour être corrélées tant à la question des finalités qu'à celle des apprentissages, c'est-à-dire aux résultats des enseignements. Ceux-ci sont considérés sous le prisme de l'acculturation dont ils sont porteurs. Dans ce sens, l'étymologie commune et historique entre le verbe « discipliner » et le nom « discipline » est rappelée : il s'agissait, à l'instar d'une « gymnastique intellectuelle », de « discipliner l'esprit ». Enfin, faire l'histoire des disciplines, c'est aussi remonter à leur « configuration originale » (Chervel, 1988, p. 73) comme expression entre autres de leur autonomie et originalité au sein du système scolaire. Significativement, Chervel termine son développement par des considérations sur l'enseignement de la littérature et plus précisément de l'histoire littéraire, renouant ainsi avec la

² D'un côté, cette particularité touche également d'autres disciplines scolaires, telles que l'anglais et dans une moindre mesure l'allemand, ainsi que l'histoire. Une tendance à la spécification didactique se remarque, cela dit, également pour ces disciplines. De l'autre, des études similaires à la nôtre ont été menées pour d'autres pays francophones, notamment la Belgique, pays proche du Luxembourg, à la fois géographiquement et linguistiquement. Voir notamment *Textyles*, 19, « La classe des lettres. Enseigner la littérature francophone de Belgique », J.-L. Dufays (dir.), 2001.

³ Voir la présentation du projet faite par Bishop (2019, p. 231-242).

⁴ Une synthèse du débat est proposée par Daunay (2007, p. 140-141).

reformulation de la boutade de Barthes sur laquelle s'ouvre l'article. Car si les divers processus disciplinaires (au niveau des contenus, des finalités et des effets produits) sont bien destinés à « fabriquer de "l'enseignable" » (ibid., p. 90), la littérature, historiquement, semble particulièrement sujette à cette scolarisation, tant au niveau de ses procédés que de ses corpus. Chervel se demande ainsi si certaines œuvres ne pourraient pas relever « plutôt de l'histoire de l'enseignement que de l'histoire de la littérature » (Chervel, 1988, p. 119).

En 2004, le colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) s'est proposé de faire le point sur la question du français comme « discipline singulière, plurielle ou transversale ». Deux Lettres de l'AIRDF présentent les travaux réalisés autour et lors du colloque, dans des dossiers consacrés aux enjeux de la discipline « français ». On y retrouve les articles fondateurs d'Yves Reuter sur la configuration et la conscience disciplinaires, dont les définitions ont été formulées plus tard dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques :

[O]n pourrait définir la conscience disciplinaire comme la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques – élèves mais aussi enseignants – (re)construisent telle ou telle discipline. [...] Elle prend donc place dans une configuration conceptuelle particulièrement importante pour les didacticiens, configuration associant les concepts de discipline scolaire, de contrat didactique (comme système d'attentes implicites, au sein d'une discipline, entre maître et élèves), de représentations, de « rapports à » et de clarté cognitive. (Reuter, 2007-2013, p. 39-40)

La discipline apparaît comme un ensemble composite à forte dimension socioculturelle, dépassant l'idée communément répandue qu'il suffit d'y associer des contenus à enseigner. La détermination et la représentation du français à l'école sont tributaires d'une époque et de la politique éducative qui y est menée. Il s'agit d'une « construction sociale » et en comparaison à d'autres disciplines, dont par ailleurs le lien aux savoirs savants extrascolaires est plus direct, elle se caractérise par une certaine « sensibilité » (Id., 2004, p. 10), dans le sens d'une « attention sociale » (ibid.) qu'elle suscite.

Parmi les travaux réalisés dans le cadre de ce colloque, nous aimerions encore citer celui de Bernard Schneuwly, « Playdoyer pour le français comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée » (2004, p. 43-52). Dans la lignée de Chervel, Schneuwly revient sur le terme même de discipline et amorce une réflexion sur les dérivations lexicales de disciplination (des sujets-élèves) et de disciplinarisation (des objets enseignés) (Ibid., p. 45)⁵ en lien avec l'évolution des finalités liées à la discipline. La réflexion autour de ces deux notions a permis de confirmer leur forte interdépendance. Cette tension entre disciplination et disciplinarisation, qui participe de la « conscience disciplinaire », se répercute dès lors forcément sur le « vécu disciplinaire », en particulier au niveau de la perception des « fonctionnements scolaires de la matière » et de « la spécificité au sein du système disciplinaire » (Reuter, 2013, p. 146). Dans la perspective comparatiste qui est la nôtre, cette double dynamique nous paraît particulièrement importante pour mesurer le fonctionnement intrinsèque de la discipline « français ».

Enfin, Jean-Maurice Rosier et Jean-Louis Dufays, dès le dossier de préparation du colloque, s'interrogent sur « la place de la littérature dans la discipline "français" » en reprenant à nouveaux frais la discussion autour du couple langue/littérature articulé, en ce qui concerne l'enseignement littéraire, encore largement autour d'une « image mythique (la Littérature) et/ou utilitaire (des textes à lire) » (Rosier et Dufays, 2003, p. 8). Parmi les propositions formulées alors pour repenser les finalités de l'enseignement de la littérature, la piste de la « lecture littéraire » est proposée comme « pratique dialectique où les opérations de

⁵ Quand Chervel parle de disciplinarisation des matières (1988 p. 91) et de l'acculturation des élèves (Ibid., p. 100), Schneuwly distingue la « disciplinarisation », considérée comme « processus complexe de formation du système disciplinaire et de ses composantes », de la « disciplination », qui « désigne le processus à travers lequel des individus s'approprient, voire sont soumis à une discipline » (Hofstetter et Schneuwly, 2014, p. 43).

compréhension-interprétation et le rapport psychoaffectif aux textes [...] bénéficie[nt] l'un à l'autre » (Ibid., p. 9). Depuis, la notion de « lecture littéraire⁶ » a pleinement investi la didactique de la littérature, à la suite notamment de la modélisation des pratiques de lecture à l'école élaborée par Dufays, Gemenne et Ledur (1996-2005-2018). Dans la perspective de notre étude, la notion propose une articulation supplémentaire de la tension possible entre « disciplinarisation » et « vécu disciplinaire ».

De très nombreux travaux ont depuis complété ces outils conceptuels, tant en didactique du français qu'en didactique de la littérature. Dans ce sens, nous aimerions mentionner le récent bilan proposé par Nathalie Denizot et Claudine Garcia-Debanc dans le numéro de la revue *Pratiques* qu'elles ont dirigé sur les « Concepts et modèles en didactique du français » (2021). Certaines contributions reviennent sur les réflexions menées ces dernières années autour du concept de « transposition didactique », au cœur des processus de disciplinarisation et de discipline, et qui permettent de repenser son corollaire de « forme scolaire », à travers trois observations solidaires pour notre propos :

- l'effet de « sédimentation » des pratiques (Ronveaux et Schneuwly, 2021, d'après Dolz et Schneuwly, 2009) ;
- l'importance de « l'assujettissement disciplinaire » comme facteur de développement du sujet-didactique (Vuillet et Védrières, 2021) ;
- l'articulation de la « culture scolaire » à la « scolarisation » comme valorisation à la fois de « la spécificité de la sphère scolaire » et de sa « créativité » (Denizot, 2021, § 21).

En partant du réseau que tissent ces notions, nous nous attachons, dans le cadre de notre observatoire franco-luxembourgeois du milieu littéraire, à comprendre comment, en contexte scolaire, la jeunesse française et luxembourgeoise de la Grande Région reçoit la littérature, la pratique, la vit et la partage. Le choix du niveau de cursus des classes interrogées est lié à la maturité des élèves et à leur degré supposé de maîtrise de la langue⁷. Au secondaire supérieur, les élèves ont acquis des connaissances et des compétences suffisantes pour développer une culture artistique et affirmer une sensibilité littéraire. En outre, la littérature y est traitée dans des cours qui lui sont explicitement dédiés mais qui sont institutionnellement rattachés à une discipline scolaire. De fait, son étude y est encore reliée à l'étude d'une langue (première, seconde ou de scolarisation) et elle offre parfois des supports (sous forme d'extraits d'œuvres, notamment) pour travailler la maîtrise d'une langue, la littérature ne devenant en effet un champ d'étude autonome qu'à partir de l'enseignement supérieur. Pour accéder aux pratiques littéraires des élèves du secondaire, nous veillons donc d'abord à isoler ces pratiques des activités d'étude de la langue et à les distinguer des fréquentations littéraires plus informelles des jeunes lecteurs (en bibliothèque à l'occasion de fêtes ou de festivals dédiés au livre dans les contextes associatifs tel que club de théâtre où centre de loisir ou encore en famille ou entre amis).

Nous avons développé une méthode quantitative et comparatiste : il s'agit pour nous d'identifier les liens qui se tissent dans le cadre des cours de français entre pratique scolaire et représentation littéraire des élèves luxembourgeois et français, dans le sens de l'interdépendance entre disciplinarisation et discipline. Nous avons questionné les pratiques littéraires de 180 lycéens luxembourgeois et de 220 lycéens français, en 2019. Les réponses ont été directement saisies en ligne par les répondants, en présence d'une chercheuse, dans leurs établissements, sur un temps pris dans leur emploi du temps, avec l'accord de l'administration scolaire. Les données ont été saisies et traitées dans le respect de l'anonymat.

⁶ « La lecture littéraire est une lecture scolaire des textes littéraires dont la finalité est la formation du sujet lecteur et dont les modalités pédagogiques permettent l'expression subjective et le questionnement des interprétations » (Dufays *et al.*, 2015, p.100).

⁷ Les lycéens interrogés étaient au Luxembourg en classe de troisième de l'enseignement secondaire classique (ESC) et en France en classe de seconde de l'enseignement secondaire général et technologique.

Expression de la conscience disciplinaire : attentes personnelles et institutionnelles

Certaines questions de notre enquête ont spécifiquement visé à capter la conscience disciplinaire des élèves quant à la discipline et partant au cours de français. Ainsi avons-nous demandé aux participants d'évaluer sur une échelle de 1 à 6 l'importance accordée d'abord par l'école puis par eux-mêmes aux domaines disciplinaires et domaines de compétences traditionnellement associés au cours de « français » : la littérature, l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, l'expression orale et l'expression écrite. Nous présenterons d'abord les évaluations concernant l'école. Nous constatons que les élèves expriment une vision de la discipline centrée sur la correction de la langue, dans la tradition normative de ses représentations, tant en France qu'au Luxembourg (Chiss et David, dans ce volume).

L'importance du français à l'école

Plus spécifiquement, c'est l'orthographe qui sort comme domaine le plus important pour l'école auprès des répondants français, talonnée par la production écrite et l'expression orale. La littérature n'est considérée comme domaine très important pour l'école que par moins d'un tiers des répondants, un résultat inattendu compte tenu de la place que la littérature occupe dans les programmes officiels des classes supérieures de l'enseignement secondaire en France⁸. C'est bien ainsi davantage l'expression de la conscience que de la configuration disciplinaire qui se lit dans les réponses apportées. En d'autres mots, c'est la perception de l'importance accordée à ces domaines qui s'y reflète.

De même en ce qui concerne les réponses des élèves luxembourgeois. La grammaire occupe très largement la première place, suivie par l'orthographe et en troisième position apparaît la littérature⁹. Ce dernier résultat, qui peut surprendre face aux réponses des élèves français, s'explique certainement en partie par le renforcement de l'enseignement littéraire en classe de troisième ESC. En effet, c'est à ce moment que la littérature, dans une perspective historique encore souvent diachronique, devient le contenu principal du programme. Cela dit, l'importance accordée à la grammaire confirme la représentation au Luxembourg de la discipline « français » comme largement orientée sur l'enseignement de règles et exceptions grammaticales – une image très répandue dans le pays et que les nombreuses réformes de l'enseignement du français dans le pays n'arrivent pas à actualiser (Morys, 2019). C'est également sous ce même prisme que peut être lu le faible résultat concernant l'importance pour l'école du domaine « expression orale », toujours selon les élèves.

Cette première série de réponses contraste de manière éclairante les réponses apportées quant à l'importance que les élèves accordent aux mêmes domaines cités précédemment. Elles témoignent de la distinction que les répondants ont faite entre la vision de l'école et leur vision personnelle de la discipline. Cette seule observation confirme la pertinence de l'association du concept de vécu disciplinaire à celui de conscience disciplinaire, dans la nécessaire prise en compte de la charge émotive (schématiquement entre adhésion et rejet) liée à la question et qui révèle les dissonances assumées par les élèves entre les attentes institutionnelles qu'ils ont intégrées et les attentes personnelles qu'ils parviennent à formuler. Si ce ne sont les finalités en soi, c'est du moins la clarté de celles-ci qui peut être interrogée pour l'ensemble des acteurs scolaires.

De fait, chez les élèves luxembourgeois, c'est l'expression orale qui est plébiscitée par les répondants comme domaine le plus important au sein de la discipline, suivi par le vocabulaire et la production écrite. La littérature correspond très clairement au domaine le moins important pour les élèves. Chez les élèves français, les différences entre la vision de l'école et leur vision personnelle semblent moins marquées,

⁸ Pour le détail des réponses, voir les graphiques 1 en annexe.

⁹ Voir les graphiques 2 en annexe.

attestant peut-être d'une conscience disciplinaire plus harmonieuse entre les acteurs scolaires qui la forgent. L'orthographe demeure en premier, suivie de celui de l'expression orale et du vocabulaire.

Cette préférence accordée aux domaines les plus normatifs de la discipline semble se vérifier dans les réponses apportées à la question suivante de l'enquête, qui demandait aux participants de classer le cours de français selon son ordre d'importance pour « [eux] personnellement », pour « réussir à l'école » et pour « réussir dans la vie plus tard ». Dans l'ensemble, les réponses confirment le poids de la discipline dans le parcours scolaire et le manque de reconnaissance de celui-ci dans le développement personnel des élèves. Une des propositions faites par Yves Reuter et son équipe dans leur étude menée au collège quant au vécu scolaire invite de fait à « revoir [l]es modalités d'actualisation » du triptyque orthographe/grammaire/conjugaison, « ne serait-ce que parce que la grammaire est aussi un lieu d'incompréhension pour nombre d'élèves et parce que le français apparaît comme une matière de prescriptions [...] plus que de construction de connaissances » (Reuter, 2016, p. 140). Ce constat peut être partagé au regard des réponses des élèves à notre enquête.

Par ailleurs et tout à fait significativement, pour les deux populations interrogées, l'écart entre la vision de l'école et celle des élèves est le plus marqué quant à l'importance de la littérature dans les deux configurations disciplinaires voisines. En effet, l'enseignement de la littérature est abordé de manière similaire, les programmes luxembourgeois au cycle supérieur ESC s'appuyant encore aujourd'hui très largement sur des manuels édités en France. Les corpus et les mises en œuvre didactiques sont nécessairement proches. Toutefois, pour les élèves français, cet enseignement-apprentissage concerne la littérature nationale, ce qui influence certainement l'appréciation de son importance et peut ainsi expliquer, du moins en partie, les différences dans les réponses obtenues.

Dans ce sens, il est intéressant de croiser ces réponses avec celles obtenues à la question : « Est-ce important pour toi de lire les mêmes œuvres que celles qu'ont lues tes parents à ton âge¹⁰ ? » Les élèves répondent « non » très majoritairement du côté luxembourgeois et du côté français. Dans une large proportion, les élèves interrogés disent aussi qu'il n'est pas important de lire les mêmes œuvres que « tous les autres élèves des classes de [leur] niveau ». Si, pour les élèves français, cette double question touchait probablement exclusivement les œuvres littéraires françaises, pour les élèves luxembourgeois, cela est moins tranché, puisque depuis des générations, le canon littéraire scolaire s'y compose de références issues des trois espaces culturels dont les langues sont enseignées en classe : l'allemand, le français et l'anglais – la littérature luxembourgeoise n'étant pas en tant que telle au programme et n'existant que marginalement à l'école (Thiltges, 2020). Néanmoins, l'idée d'un corpus commun, et partant d'une culture littéraire commune, fût-elle scolaire, n'est pas assimilée par les élèves, ce qui laisse supposer, nous semble-t-il, une faille supplémentaire dans la conscience disciplinaire au niveau des finalités¹¹.

Outre l'expression réelle d'un rejet que l'interrogation quant à la conscience et/ou au vécu disciplinaires peut soulever, ces déclarations sont peut-être également le signe d'un manque de compréhension sur le sens, en particulier futur, que l'apprentissage de la littérature peut représenter pour certains élèves. Si la littérature, surtout scolaire, fait partie de leur environnement immédiat, elle peine souvent à renvoyer à un référent stable en dehors de l'école. La littérature scolaire fournit souvent des repères uniquement au sein du système qui la porte.

¹⁰ Voir les graphiques 3 en annexe.

¹¹ Celles-ci ont été interrogées de manière explicite dans notre enquête à travers la question ouverte « À quoi sert, selon toi, l'enseignement de la littérature ? » (voir à ce sujet Promonet et Raus, 2022).

La littérature à l'école : apprendre à (aimer) lire ?

Nous avons ainsi tenté de cerner la difficile conciliation entre enseignement de la littérature à l'école et expérience littéraire personnelle, souvent privée à la maison. À la question à choix multiples : « Est-ce que la lecture d'œuvres te fait progresser en¹²... ? », les répondants pouvaient cocher les domaines : expression écrite, expression orale, réflexion personnelle, vocabulaire, compréhension de la langue et compréhension du monde. Une fois encore, les résultats sont sensiblement similaires chez les deux populations interrogées, en particulier concernant les domaines plus strictement scolaires, cités quasiment à parts égales comme domaines en progression grâce à la lecture. C'est surtout l'apprentissage lexical qui est plébiscité. Pour les domaines plus personnels, des écarts se constatent. Le rapport entre lecture et compréhension du monde est valorisé à parts égales. Cependant, les élèves luxembourgeois associent beaucoup moins que leurs voisins français la progression de leur réflexion personnelle à la lecture d'œuvres. Est-ce à dire que la littérature à l'école demeure essentiellement utilitaire pour les répondants, comme vecteur d'apprentissage de la langue ? La dimension émancipatrice que les prescriptions officielles, tant en France qu'au Luxembourg, revendiquent à des degrés divers selon les ordres d'enseignement, ne semble pas l'emporter dans la vision qu'ont les jeunes de l'enseignement littéraire au lycée.

Cette observation se révèle assez clairement dans les réponses formulées à la double question : d'abord fermée : « Selon toi, peut-on apprendre à aimer lire ? » puis ouverte : « Comment peut-on apprendre à aimer lire ? »¹³. De manière générale, les réponses pointent toutes la nécessaire implication personnelle pour apprendre à aimer lire : il faut lire beaucoup et de manière régulière, nous disent les répondants, comme pour souligner que le plaisir de la lecture est pour eux une récompense aux efforts fournis. À l'instar du « mode d'emploi » proposé par un répondant luxembourgeois :

Ceci s'apprend de manière suivante ; si l'on aime pas lire du tout, il faut commencer par des petits textes d'un sujet qui nous impressionne autant, qu'on commence à lire plusieurs petits textes. Ensuite il faut prendre des textes longues d'un sujet qui nous impressionne. Étape pas étape jusqu'à ce qu'on réussit à lire un grand livre d'un sujet qui nous impressionne autant, qu'une fois on a terminé la lecture de ce livre on regrette de l'avoir lu aussi vite. Il faut aussi trouver le genre de lecture qui nous plaît le plus, autrement lire ne fait pas plaisir¹⁴.

Plus ponctuellement, des élèves semblent reprendre les discours officiels quant aux finalités de l'enseignement de la littérature. Ainsi peut-on apprendre à aimer lire « [e]n ouvrant son esprit : la lecture permet de s'évader et de forger son esprit critique ». Ou encore ces réponses : « On doit comprendre la philosophie des histoires, l'intention des auteurs » ; « Nous pouvons apprendre à aimer lire en étudiant l'œuvre plus poussée » – qui ciblent plus précisément la tradition de l'explication de texte à l'école à travers des pratiques étayées. L'expérience personnelle peut néanmoins également être convoquée :

- « commencer et trouver le genre du livre qu'on aime. On doit lire ce qu'on veut vivre soi-même » ;
- « lorsque l'on trouve nos désirs dans la lecture » ;
- « je pense qu'il faut tomber sur une œuvre qui nous fera changer d'avis, un livre qui aura le dont de nous toucher profondément de l'intérieur. »

Dans le même sens, l'apprentissage du plaisir de la lecture peut être associé à une forme de complicité avec l'œuvre – « en lisant des livres dont on connaît l'univers » – ou à la création d'une communauté :

¹² Voir les graphiques 4 en annexe.

¹³ Voir les graphiques 5 en annexe.

¹⁴ Les propos des étudiants interrogés sont volontairement reproduits tels qu'ils ont été saisis par leurs auteurs, sans aucune correction.

- « on peut apprendre à aimer lire en allant à notre rythme, sans s'y forcer, en trouvant un type de littérature qui nous attire, en écoutant des recommandations d'amis qui aiment lire et avec qui on a des intérêts communs » ;
- « [...] par les copains qui nous disent que c'est génial. »

L'apprentissage peut ainsi passer par une médiation par les « copains », donc, mais aussi par les professeurs – « Comme la prof de français qui nous donne des clés de lecture pour pouvoir nous donner envie de lire » – et les parents – « principalement par l'éducation, si les parents habituent leurs enfants à lire depuis petit (histoire du soir, monsieur madame...), l'enfant voudra lire seul et de plus en plus, ce qui est mon cas ».

De nombreux élèves regrettent l'imposition de la lecture et des ouvrages à lire à l'école :

- « en lisant des livres intéressants qu'on a choisis soi-même en non pas de livres dont on est forcé de les lire comme Molière » ;
- « en lisant des livres qui nous intéressent sans être forcé à lire des livres inintéressants à l'école. »

Paradoxalement, certaines réponses suggèrent qu'il faut se « forcer » à lire, au début, mais des livres choisis personnellement : « En se forçant un peu ou en ayant un ami qui lit beaucoup et qui nous incite à lire. En se forçant, en prenant le temps et en choisissant un livre nous même et ne pas se le faire imposer. » La première dimension relevée par Yves Reuter et son équipe comme structurant le vécu disciplinaire concerne de fait « le choix ou l'imposition : l'élève a le sentiment qu'il a choisi la matière ou, au contraire, qu'elle lui a été imposée » (Reuter, 2016, p. 146). En raison de la double pratique de lecture des élèves (à l'école, à la maison) et de la possibilité du choix des œuvres lues en lecture cursive, la revendication de déterminer les titres lus en classe paraît particulièrement légitime et compréhensible. Enfin, de nombreuses réponses appellent à une approche plus transmédiatique de la littérature, en sollicitant soit les genres de la BD ou du manga, soit les adaptations filmiques d'œuvres ou encore les applications numériques telles que Wattpad pour coller davantage aux pratiques culturelles des jeunes personnes et faire advenir le plaisir de la lecture hors de l'école.

Si la réception subjective de la littérature et l'attention portée à l'expérience de lecture font généralement partie aujourd'hui des prescriptions officielles, le concept de sujet-lecteur en soi soulève toujours des interrogations complexes touchant au concept d'abord de sujet didactique : « Dans un cadre scolaire, nous dirons que la cohabitation et la hiérarchie des sujets dans un même élève dépendent certes des assujettissements hors scolaires, mais aussi et fondamentalement des disciplines et de leurs dispositifs didactiques » (Vuillet et Védrines, 2021, § 18). Si ainsi « les disciplines déclenchent des variations dans les formes d'assujettissement imposées aux élèves » (ibid.) et forgent nécessairement leur vécu disciplinaire, quelle part peut être spécifiquement attribuée à la sous-discipline de la littérature ? Car c'est bien leur identité de lecteurs qu'évoquent la plupart des répondants, en premier lieu à travers la nécessaire adéquation avec le « thème » ou encore le « genre » de livre lu :

- « en lisant les livres qui correspondent à notre style » ;
- « en trouvant des œuvres qui nous correspondent à chacun » ;
- « en lisant de plus en plus de genres littéraires qui correspondent aux goûts du lecteur (thème, histoire) » ;

Expressions du vécu littéraire

Le point de vue des lycéens sur leurs expériences littéraires scolaires a été étudié à travers trois ensembles de questions. Aux questions centrées sur leurs pratiques de la littérature, à l'école et hors de

l'école, succèdent des questions concernant l'appétence des élèves pour le français puis pour la littérature abordée en classe. Nous nous référons à la définition du Trésor de la langue française de l'expérience comme fait vécu : « Fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde¹⁵. » Cette notion présente les traits sémantiques élémentaires d'acquisition cognitive et de confrontation au monde.

À partir des réponses que nous allons présenter ici, nous pensons pouvoir définir le vécu littéraire comme une expérience reliant la littérature à des situations vécues, précisément identifiables. La notion que nous proposons de « vécu littéraire », dérivée des travaux de Reuter, s'ancre ainsi à la fois dans la didactique du français, en lien avec les spécificités disciplinaires, et dans la didactique de la littérature, dans le sillage des réflexions menées sur le « sujet didactique littéraire » (ibid.). Le vécu disciplinaire, considéré comme « outil pour appréhender les modes d'appropriation des disciplines par les élèves, les émotions qu'elles suscitent ainsi que les mécanismes qui les génèrent » (Reuter, 2021, p. 243), a été initialement abordé en lien avec la question du décrochage scolaire (id., 2016) dans et en raison des disciplines spécifiques qui structurent le parcours individuel de chaque élève. Il s'agira en l'occurrence d'articuler ce vécu aux émotions exprimées et liées spécifiquement à l'enseignement-apprentissage de la littérature.

Souvenirs de cours de français

La question « Quel est ton meilleur souvenir en français ? » et son pendant « Quel est ton pire souvenir en français ? »¹⁶ visent le recueil d'émotions générées par les activités vécues en français. La proportion d'évocations du littéraire parmi les réponses peut être significative de son attrait pour les élèves et de la manière dont ils la perçoivent, entre champ de savoirs scolaires et domaine artistique du sensible.

Les réponses des lycéens répartissent leurs souvenirs de la discipline « français » en deux grandes catégories de contenus. Ils se souviennent avec plaisir d'une part d'activités spécifiques à la discipline scolaire et d'autre part de situations relatives à leur socialisation scolaire.

Les meilleurs souvenirs dressent un tableau de la discipline sur le registre académique : sont citées majoritairement des situations de lecture, de langage oral, de production écrite et de tâches grammaticales. À ce lexique caractérisant objectivement des sous-domaines de la discipline français s'ajoutent des désignations explicitement reliées à la littérature. Ainsi, un quart des bons souvenirs sont reliés à des genres, des œuvres ou des auteurs. Les évocations du théâtre y sont très largement majoritaires. La dimension expérientielle de la littérature est rattachée à des événements singuliers : sorties théâtre, rencontres d'acteurs ou d'auteurs et récits d'anecdotes d'enseignants sur tel ou tel auteur.

Dans un registre plus académique, figurent des modalités d'apprentissage (travail de groupe, exposé, activité ritualisée) et des souvenirs de réussite ou de progrès, parfois ancrés dans une année antérieure de leur cursus. L'évocation de ces souvenirs emprunte au champ lexical des émotions (rire, plaisir, satisfaction). Les élèves gardent un souvenir ému de situations scolaires dans lesquelles ils ont aimé s'exprimer, jouer un rôle, débattre... L'engagement personnel intervient fortement dans ces meilleurs souvenirs :

- « nous avons traité le sujet du théâtre et j'étais très heureux, puisque le théâtre est une de mes passions. J'ai pu apprendre du nouveau vocabulaire et comprendre mieux l'histoire du théâtre » ;
- « le jour où nous avons fait notre première lecture analytique sur Rimbaud grand poète » ;

¹⁵ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1570917810>.

¹⁶ Ces deux questions sont reprises de l'enquête menée par Reuter et son équipe (2016, p. 38). Dans son approche sociologique des pratiques de lecture au secondaire, Fanny Renard a également questionné des collégiens et lycéens sur leurs souvenirs de lectures scolaires et extrascolaires. (Renard, 2011)

- « j'en ai deux, un cours de collège où l'on travaillait sur le théâtre. Lorsque mon professeure nous expliquait des textes de façon humoristique. Il y avait une bonne humeur générale au sein de la classe. L'autre est très récent. En ce moment, nous travaillons sur des poèmes romantiques sur le thème de l'amour. Le sujet m'intrigue et m'intéresse beaucoup alors j'en garde un très bon souvenir. »

Ces citations témoignent du fait que la littérature peut faire expérience au lycée. Elles associent apprentissages et expression de l'émotion dans la confrontation au fait littéraire.

Quant aux pires souvenirs du cours de français, ils touchent à la question de la réussite scolaire, avec l'expression de la déception, du sentiment d'injustice, d'un écart incompris entre le travail fourni et le résultat obtenu. L'expression des émotions négatives va de l'ennui à la répulsion en passant par le malaise (stress, peur, panique, angoisse). Les notes, la pression enseignante, la prise de parole devant la classe génèrent de telles émotions :

- « les oraux, je ne suis pas une personne très à l'aise pour passer devant la classe » ;
- « en 3^e, on travaillait sur le théâtre. On a dû monter sur notre chaise et interpréter tour à tour une même phrase avec l'intonation qui nous convenait devant tout le monde. Horrible » ;
- « un texte à réciter debout devant toute la classe. Je stresse beaucoup trop. »

Palmarès des disciplines : quelle place pour le français ?

Nous avons soumis une liste de disciplines scolaires aux élèves et nous leur avons demandé de classer par ordre de préférence les cinq matières les plus appréciées¹⁷. Dans un second temps, une question ouverte demandait une justification du classement.

Chez les élèves luxembourgeois, le français est considéré d'abord comme une langue, puis comme une discipline présentant des obstacles linguistiques (lexicaux, orthographiques, grammaticaux) plus ou moins facilement franchissables selon que la situation linguistique de l'élève. Sa dimension sociale est également évoquée en tant que langue parlée dans le pays et potentiellement déterminante pour un projet d'orientation professionnelle.

- « Personnellement, j'aime bien parler le français par contre en classe je trouve que la matière étudier n'est pas très intéressante » ;
- « je n'aime pas le français. J'ai plus de difficultés en français qu'aux autres langues qu'on apprend à l'école. »

Le français est une langue vécue, intégrée à la vie quotidienne ou à des projets personnels :

- « J'aime le français, mais j'aime l'allemand et l'anglais mieux (all:plus proche au lux, ang:langue à la maison) ; J'aime mieux le fran. que le latin » ;
- « c'est une langue plus facile à gérer pour moi vu que mes parents sont portugais » ;
- « je l'ai placée à la première place, car c'est la langue que je maîtrise le mieux et c'est aussi la langue la plus importante dans ce pays, car elle est parlée par tous le monde et elle est utilisée partout. »

Enfin, les élèves pointent sa complexité et son caractère exigeant sur le plan des compétences linguistiques :

¹⁷ Voir le graphique 6 en annexe.

- « j'aime la langue française, j'arrive plutôt à comprendre facilement les disciplines du français (surtout la conjugaison) » ;
- « et bien il y a certaine chose en français que j'aime à peu près, mais je suis assez nulle en orthographe et je m'ennuie assez vite » ;
- « j'aime bien, mais la grammaire m'embête et certains sujets que je trouve inutile font baisser mon appréciation. »

Pour autant, certaines de ces affirmations donnent clairement au français son statut de discipline scolaire, qu'ils comparent à d'autres disciplines comme les arts ou les sciences, par exemple.

Ils sont nombreux à pointer le français comme un lieu d'étude littéraire :

- « le cours de français en troisième est très intéressant. On fait beaucoup de littérature et d'analyse des œuvres classiques françaises, comme par exemple des œuvres du théâtre classique, ce qui me plaît beaucoup » ;
- « c'est pas ce que je préfère, parce qu'étudier la littérature j'aime pas trop » ;
- « le français est une matière que j'aime beaucoup, parce qu'on découvre beaucoup d'œuvres littéraires... »

Évoquant la littérature, les jeunes gens interrogés indiquent donc les intérêts qu'ils y voient, le plaisir qu'ils y prennent, pouvant aller jusqu'à la passion. Pour autant, ils émettent quelques critiques sur la manière de leur faire vivre ces situations d'apprentissage :

- « j'aime beaucoup les Français, [...] mais parfois surtout les cours de grammaire étaient relativement ennuyeux. L'histoire de la littérature est également intéressante, mais parfois elle aussi un peu dure à avaler, surtout parfois pour la théorie » ;
- « j'ai placé le français au numéro 5. Je trouve qu'il faut plus s'entraîner sur la production libre. »

Parmi les élèves luxembourgeois qui ont classé le français dans leurs disciplines préférées, certains regrettent le poids de contenus scolaires imposés en littérature, notamment en histoire littéraire, et le manque de liberté dans la manière d'aborder la lecture et l'écriture. Ces regrets témoignent de l'inscription de l'expression personnelle dans la conscience disciplinaire des élèves.

Quant aux élèves luxembourgeois qui n'ont pas cité le français dans ce classement, ils émettent des critiques plus sévères et explicites. Ils évoquent la barrière de la langue : si une majorité affirme aimer lire, ils ne sont qu'un tiers à déclarer aimer lire en langue française.

La littérature est rejetée en bloc par certains, qui reprochent à l'histoire littéraire de recouvrir la littérature : « Le programme du cours de français en 3^e est trop basé sur l'histoire de la littérature, en conséquence, le cours est plutôt dur à digérer. »

Certaines critiques manifestent la perception de tout texte littéraire comme un texte du passé, suranné :

- « ennuyeux; - j'ai déjà les bases (cit. Orelsan) ; - la littérature ancienne ne m'intéresse pas » ;
- « la langue me plaît, mais je trouve que la littérature est très ennuyeuse et je ne m'intéresse pas aux textes des époques anciennes. »

Une autre catégorie de reproches touche à la technicité des études de textes littéraires. Des élèves revendiquent un droit à la pratique, à l'étude de textes contemporains et en phase avec leurs préoccupations. Ils pointent les activités analytiques, qui semblent s'interposer entre eux et les textes.

Comme leurs voisins, les lycéens interrogés en France sur les raisons de leurs classements des disciplines définissent le français comme une langue :

- « le Français est ma langue maternelle donc pour moi il est important de savoir le plus de choses possible, c'est très enrichissant » ;
- « la place du français est la première car c'est ma langue natale et j'aime bien étudié cette langue » ;
- « j'aime bien cette matière mais je préfère les langues car je trouve cela plus intéressant. »

Ils évoquent le français comme une discipline scolaire qu'ils opposent aux autres langues étudiées et aux arts, à l'histoire, aux sciences.

- « j'aime bien la matière mais je ne suis pas très douée » ;
- « le Français ne rentre pas dans mon classement car je ne suis en aucun point forte en grammaire, en orthographe, conjugaison... Depuis toute petite j'ai beaucoup de lacune. Mais je préfère le lycée car on étudie des œuvres plus intéressante. »

Certains la désignent à travers les pratiques scolaires bien précises, centrées sur la fréquentation des textes en réception et en production :

- « elle est dans mes 5 préférée car j'aime bien travailler sur des textes, faire des corpus, des commentaires de texte, etc...) » ;
- « j'aime bien le français car j'apprends des textes et j'étudie dessus malgré que se soit un peu difficile » ;
- « le français se situe en première position dans mon classement car j'apprécie lire, et je m'intéresse beaucoup aux analyses de textes. »

Le français est enfin loué pour ses apports culturels, voire pour sa contribution à la compréhension intellectuelle de la langue et du monde :

- « en utilisant notre connaissance littéraire, on peut trouver un sens derrière un texte ou un livre par exemple, et c'est d'après moi très intéressant » ;
- « j'aime bien le français et étudier des textes car on peut comprendre le fonctionnement et le rapport entre les sociétés passées. »

Certains vantent enfin son utilité linguistico-culturelle, qui touche à l'utilité sociale :

- « parce que je trouve que c'est important de savoir s'exprimer correctement sans faire de faute et ça permet aussi de se cultiver grâce aux livres étudiés... » ;
- « j'aime étudié le français, les cours m'intéressent et ma culture littéraire/générale grandit de jours en jours » ;
- « ça permet aussi de se cultiver grâce aux livres étudiés... »

Dans un grand nombre de réponses, le français s'avère nettement identifié comme la discipline de la littérature, y compris quand ils ne l'ont pas intégré dans leur classement. Les commentaires se font plus vifs en France qu'au Luxembourg ; sont reprochés l'ancienneté des textes, la répétitivité des activités sur les textes, l'ennui généré par ces approches et par le temps excessif qui y serait consacré.

Notons que certains expriment un goût pour le fait littéraire que le traitement scolaire contraint, frustre, voire abîme :

- « je n'aime pas forcément étudier précisément les œuvres (faire des commentaires, des dissertations). Je préfère lire chez moi et les œuvres que je choisis » ;

- « c'est pas concret, on nous dit se que l'on doit penser lors d'une dissertation de texte par exemple; On nous force à penser comme les autres »

Dans les deux pays, on constate paradoxalement le souhait de libération des pratiques littéraires personnelles et l'absence de mention du sensible. L'opposition du français aux disciplines artistiques renforce encore l'absence de sensibilité esthétique à la littérature, dans les deux pays. On peut y voir un effet de la question : la demande de classement argumenté des disciplines s'adresse exclusivement à la raison. Seules les questions relatives aux souvenirs pouvaient recueillir l'expression du vécu littéraire scolaire dans le registre de la réaction instantanée, du sensible, de l'événement. Pour autant, cette question des disciplines favorites témoigne d'une approche pensée et vécue comme langue et comme discipline et qui se scinde entre approche affective (j'aime, je n'aime pas) et approche technique.

Les témoignages de lycéens recueillis sur leur vécu littéraire se répartissent donc en trois catégories. Premièrement, on lit dans les réponses une dimension académique, qui relie fortement la littérature aux activités scolaires, normées, institutionnalisées. Deuxièmement, les lycéens des deux pays évoquent des événements, des expériences plus ponctuelles, faisant émerger des réactions plus fortement contextualisées et que nous pouvons désigner comme un registre anecdotique. Enfin, les personnes interrogées évoquent leur vécu littéraire sur un plan que nous qualifierons de personnel, reliant la littérature à leur personne (appétences, goûts personnels, contexte social et familial) ou à leur projet personnel (orientation scolaire et professionnelle). Ces trois registres ont en commun de générer des émotions et se distinguent nettement sur le plan des temporalités auxquels ils renvoient, du ressenti ponctuel, spontané à une reconfiguration personnelle de la discipline, construite au fil du temps long de l'expérience.

Conclusion

Les résultats de notre enquête montrent que l'expérience scolaire, qu'elle soit vécue comme positive ou négative, se caractérise par son fort enjeu personnel. Même lorsqu'elle est vécue en contexte scolaire, la littérature implique personnellement les élèves : elle s'avère propre à faire expérience, à susciter des émotions et à marquer les esprits. Pour autant, cette prédisposition n'implique pas l'adhésion automatique de toutes et tous. Le vécu littéraire n'est pas une expérience unanimement présentée comme positive.

Ces résultats, toutefois, ne doivent pas mener, selon nous, à un constat décevant ni de la place de la littérature au sein de la configuration disciplinaire, ni de ses pratiques d'enseignement. Ils témoignent davantage du processus de disciplinisation qui touche le cours de français, et en particulier l'enseignement de la littérature. Une conclusion plus générale que nous pensons pouvoir tirer de notre enquête consiste justement dans le constat d'une forte adhésion des élèves à la scolarisation de la littérature et en parallèle à une conscientisation d'une distinction à opérer entre la lecture littéraire à l'école et en dehors. Si les pratiques de lecture, en particulier en privé, ont rapidement évolué avec la place dominante que le numérique occupe dans la vie des jeunes, le rapport à la littérature à l'école n'en semble pas forcément altéré. Les élèves déjà acculturés à la littérature scolaire, par leur parcours et certainement leur contexte familial, y retrouvent les sources d'émancipation qui lui sont traditionnellement associées.

Références bibliographiques

- BARTHES R. (1971), « Réflexions sur un manuel », dans S. Doubrovsky et T. Todorov (dir.), *L'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon, p. 170-177.

- BISHOP M.-F. (2019), « Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique », dans A. Daghé et al. (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 231-242, doi :10.4000/books.septentrion.78301.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, 38, p. 59-119, <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>.
- CHISS J.-L. et DAVID J. (2022), « Littératies et enseignement de la lecture-écriture en français dans un contexte plurilingue », dans C. Lentz et T. Raus (dir.), *Libre cours. Perspectives didactiques dans l'enseignement du français au Luxembourg*, Luxembourg, Melusina Press
- Daunay B. (2007), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, 159, DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>.
- DENIZOT N. (2021), « Transposition, scolarisation et culture scolaire : la question de la construction des savoirs scolaires », *Pratiques*, 189-190, <https://doi.org/10.4000/pratiques.9470>.
- DENIZOT N. et GARCIA-DEBANC C. (dir.) (2021), « Concepts et modèles en didactique du français », *Pratiques*, 189-190, <https://doi.org/10.4000/pratiques.9434>.
- DUFAYS J.-L. (dir.), 2001, « La classe des lettres. Enseigner la littérature francophone de Belgique », *Textyles*, 19, <https://doi.org/10.4000/textyles.895>.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (1996-2005-2018), *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck.
- HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2014), « Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines », dans B. Engler (dir.), *Disziplin. Discipline*, Fribourg, Academic Press, p. 27-46, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41323>.
- LOUICHON B. (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les Méthodes en didactique du français*, Namur, AIRDF-PUN, p. 195-216.
- MORYS N. (2019), « Zur Situation des Französischunterrichts in Luxemburg. Ressourcen, Herausforderungen und Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung », *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30, p. 33-54.
- PROMONET A. et RAUS T. (2022), « Le milieu scolaire, une fabrique du littéraire », dans C. Bisenius-Penin et J. E. Glesener (dir.), *Le Milieu littéraire au prisme de ses représentations*, Nancy, Université de Lorraine, p. 147-169.
- RENARD F. (2011), *Les Lycéens et la Lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Rennes, PUR.
- REUTER Y. (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, 32, p. 18-22, <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1554>.
- REUTER Y. (2004), « Analyser la discipline : quelques propositions », *La Lettre de l'AIRDF*, 35, p. 5-12, <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1611>.
- REUTER Y. (dir.) (2007-2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

- REUTER Y. (dir.) (2016), *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (dir.) (2021), *Traité des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- ROSIER J.-M. et DUFAYS J.-L. (2003), « La place de la littérature dans la discipline “français” », *La Lettre de la DFLM*, 32, p. 8-11, <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1551>.
- SCHNEUWLY B. (2004), « Plaidoyer pour le “français” comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », *La Lettre de l’AIRDF*, 35, p. 43-52, <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1620>.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY B. et RONVEAUX C. (2021), « Une approche instrumentale de la transposition didactique », *Pratiques*, 189-190, 2021, <https://doi.org/10.4000/pratiques.9515>.
- THILTGES S. (2020), « Lëtzebuenger Literatur a Schoul a Gesellschaft », dans *Fundstücke/Trouvailles*, Mersch, Centre national de littérature, p. 197-217.
- VUILLET Y. et VÉDRINES B. (2021), « Science didactique et réputation littéraire : le sujet en question », *Pratiques*, 189-190, <https://doi.org/10.4000/pratiques.9609>.