

## NOTE DE LECTURE

Bertrand Daunay  
Université Charles de Gaulle  
Équipe Théodile – Lille 3

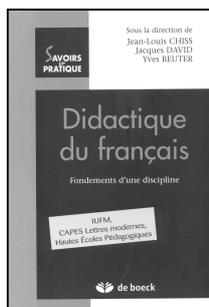
Au moment où le comité de rédaction de *Recherches* préparait ce numéro sur les enjeux de l'enseignement du français, deux livres importants dans l'histoire de la didactique du français étaient réédités (avec, pour les deux ouvrages, des corrections et, par endroits, des refontes importantes) chez un même éditeur, De Boeck, dans la même collection, « Savoirs et pratique » :

- *Didactique du français. Fondements d'une discipline* ;
- *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*.

En raison de l'importance que ces ouvrages accordent aux questions épistémologiques de l'enseignement du français comme de la recherche en didactique, nous nous devons de les évoquer ici en quelques mots, pour inviter les lecteurs à aller y trouver des prolongements ou des contrepoints aux points de vue exprimés dans les articles de ce numéro de *Recherches*.

**Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER dir. (2005), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.**

La première édition (chez Nathan) de *Didactique du français* date de 1995, et portait comme sous-titre *État d'une discipline*. Le changement de sous-titre témoigne de l'écart de temps entre les deux éditions (ce qui était un *état* des lieux de la discipline en 1995 devient ses *fondements* historiques) mais aussi de la permanence *fondamentale* des problématiques traitées il y a dix ans, même si les recherches se sont considérablement développées au sein du champ que constitue la didactique du français.



Cette relative permanence s'explique en partie par la structuration du champ de recherche en didactique autour de l'AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français)<sup>1</sup>. Les éditeurs de l'ouvrage en prennent acte d'ailleurs par le choix de reproduire la plupart des articles sans grandes modifications (moyennant un toilettage de surface ou quelques ajouts ponctuels, notamment bibliographiques), même si quelques-uns sont davantage remaniés de manière à faire état des évolutions du traitement des problématiques en jeu. De ce choix éditorial ressort l'objectif des auteurs, qui est « d'exposer les recherches les plus saillantes, de bien formaliser les acquis et de tracer des perspectives ».

On peut regretter cependant que ce choix ne donne pas une idée exacte de l'importance du développement récent, dans le champ de la didactique du français, de certaines recherches, particulièrement celles qui concernent l'enseignement-apprentissage de l'oral<sup>2</sup>, la littérature à l'école primaire<sup>3</sup> ou la transversalité de la discipline « français », à l'école et au collège notamment<sup>4</sup>. Mais l'essentiel est que les questions de fond, qui dessinent l'épistémologie fondamentale de la discipline, soient traitées dans cet ouvrage, par des articles souvent décisifs et qui font désormais référence : cela seul en justifiait la réédition.

L'ouvrage, comme dans la première édition, est organisé en trois grandes parties :

– la première<sup>5</sup> interroge la possibilité même d'une autonomie et d'une cohérence de la didactique du français comme discipline de recherche : sont ainsi questionnés les concepts essentiels qui la caractérisent mais aussi les relations qu'elle entretient avec les autres didactiques disciplinaires ;

– la deuxième partie<sup>6</sup> aborde le problème des relations que la didactique du français entretient avec d'autres disciplines de sciences humaines, qu'elles soient considérées comme disciplines de référence, contributives ou connexes ;

– la dernière partie<sup>7</sup> se situe davantage dans une perspective historique et institutionnelle, pour examiner le fonctionnement même du champ de la recherche en didactique du français, notamment en prenant en compte ses acteurs.

1. Nouveau nom (depuis 2004) pour ce qui était à l'époque AIDR-DFLM (Association Internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle). Notons au passage que si ce changement de dénomination signale une certaine institutionnalisation de la recherche en didactique (dont le *développement*, désormais acquis, ne nécessite plus d'être revendiqué...), il interroge aussi le domaine propre de la didactique du français et les relations entre langue maternelle et langue seconde ou étrangère (*cf.*, sur ce point, les contributions à cet ouvrage de M. Dabène et de S. Chartrand & M.-C. Paret).

2. Que J. David évoque dans une note ajoutée en 2005, p. 180, n. 4.

3. Développement que Y. Reuter évoque dans sa synthèse de 2005, p. 227, n. 32.

4. *Cf.* là encore la remarque de Y. Reuter, p. 227, n. 34.

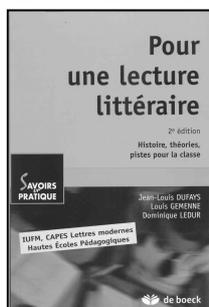
5. Contributions de M. Dabène, de G. Legros, de B. Schneuwly et de J.-F. Halté.

6. Contributions de J.-L. Chiss, de D. G. Brassart, de J.-M. Privat, de J.-P. Bronckart.

7. Contributions de A. Petitjean, de S.G. Chartrand & M.C. Paret, de J. David et de D. Bucheton.

L'ouvrage se conclut par une synthèse<sup>8</sup> qui ouvre des pistes de réflexion sur l'état de la didactique comme discipline de recherche et sur ses liens avec la discipline scolaire « français », synthèse qui ne masque pas la situation encore incertaine de la didactique, tant sur le plan institutionnel qu'épistémologique, autre élément de continuité avec l'état de la discipline il y a dix ans.

**Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théorie, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.**



La première édition (chez le même éditeur) de cet ouvrage, qui date de 1996<sup>9</sup> est vite devenue une référence dans un des domaines de la didactique du français (la littérature) et a contribué à diffuser largement, dans le champ de la didactique, la notion de « lecture littéraire ». Sa réédition s'avérait nécessaire pour prendre en compte les évolutions de cette notion sur le plan théorique (cf. le chapitre 3 de la deuxième partie) mais aussi les changements institutionnels observés dans l'enseignement de la littérature (cf. les chapitres 5 à 7 de la première partie).

L'organisation générale de l'ouvrage reste cependant la même et présente les mêmes quatre grandes subdivisions qu'à

l'origine :

– la première retrace l'histoire des discours sur la lecture du texte littéraire depuis plus d'un siècle, en privilégiant le discours des instructions officielles pour l'école dans plusieurs pays francophones<sup>10</sup> ;

– la deuxième partie veut définir la lecture littéraire par une série de mises au point sur les théories de la lecture et de la littérature, afin de proposer, par une approche synthétique de ces théories, une définition didactique de l'activité de lecture ;

– la troisième partie interroge la place de la lecture littéraire dans un enseignement du français ;

– la dernière partie est la plus importante de l'ouvrage : quantitativement, puisqu'elle occupe plus de pages que les trois parties précédentes, mais aussi dans le projet des auteurs, dans la mesure où ce sont les propositions didactiques concrètes qui justifient et légitiment les analyses théoriques qui précédaient.

Il faut souligner la diversité de ces propositions<sup>11</sup> : non seulement elles prennent en compte l'ensemble des niveaux d'étude du secondaire (« collège » et « lycée »

8. Rédigée par Y. Reuter.

9. Avec un titre qui change peu dans la nouvelle édition : *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Cet ouvrage était sorti en même temps qu'un autre ouvrage (présenté comme tome 2), édité par les mêmes auteurs ; il reprenait les actes d'un colloque tenu à Louvain-la-Neuve en 1995 : *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck.

10. Car, contrairement à beaucoup d'ouvrages de didactique du français publiés en France qui se contentent des données institutionnelles françaises, cet ouvrage, rédigé par des chercheurs belges, intègre les données institutionnelles de la France, de la Belgique et du Québec.

11. Qui datent pour la plupart de la première édition mais qui restent parfaitement pertinentes.

pour user des termes français<sup>12</sup>) et des filières (« générale » et « technologique »), mais elles intègrent diverses dimensions de la lecture<sup>13</sup> et portent sur un corpus varié de textes littéraires sans d'ailleurs se cantonner à la littérature canonique<sup>14</sup>, même si l'on peut regretter le peu de place donnée à la problématique de l'écriture dans un apprentissage de la lecture littéraire<sup>15</sup>.

Sur le plan théorique, l'ouvrage n'évite pas toujours la tentation de l'apologie de la lecture littéraire<sup>16</sup>, mais les auteurs ne fuient pas le débat et prennent au sérieux les objections de divers chercheurs, dont ils discutent les thèses pour finalement concevoir la lecture littéraire comme une « notion plurielle » (chapitre 3 de la deuxième partie).

Cet ouvrage a le réel et rare mérite de construire un pont entre les approches théoriques élaborées au sein de la didactique comme discipline de recherche (ou au sein des disciplines connexes) et la pratique d'enseignement : c'est de ce point de vue un ouvrage qui sera (ou continuera d'être) particulièrement utile aux enseignants et aux formateurs d'enseignants.

---

12. Resterait (dans une troisième édition ?) à établir des ponts avec les recherches actuelles, en progression, sur l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire au primaire.

13. Dont certaines sont trop souvent négligées, comme par exemple la prise en compte des dimensions socio-institutionnelles de la lecture ou la mise en voix des textes.

14. En vertu d'un principe énoncé dans la troisième partie (p. 149), selon lequel « la lecture littéraire ne se réduit pas à la lecture des textes littéraires ». Il faut cependant reconnaître que ce principe, s'il permet d'ouvrir le corpus à des textes de paralittérature (roman-photo, bande dessinée, notamment), n'empêche pas que la littérature traditionnelle soit privilégiée et que les textes non (para)littéraires (articles de journaux notamment) soient utilisés seulement comme contrepoints à l'étude d'œuvres ou en vue de la découverte de procédés posés comme *littéraires*.

15. Dont l'intérêt a justifié l'introduction dans les programmes de lycée en France de l'écriture d'invention. Le principe de l'interaction lecture-écriture (en référence aux travaux de l'équipe de didacticiens de Genève) est cependant évoqué en introduction de la quatrième partie (p. 171, n. 11).

16. Qui se trouve condensée dans la conclusion de la troisième partie, intitulée « La lecture littéraire, support privilégié de la formation humaniste » (p. 161).