UCLouvain
Faculté de philosophie, arts et lettres – FIAL

Faculté de philosophie, arts et lettres

Quel corpus littéraire dans le secondaire supérieur ?

État des lieux et enquête auprès de professeurs et d'élèves

Auteur : Artémis EFSTATHIOU
Promoteur : Jean-Louis DUFAYS
Année académique 2023-2024
Master en langues et lettres françaises et romanes, à finalité didactique

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, un immense merci à notre promoteur et professeur, Monsieur Jean-Louis Dufays, pour sa disponibilité, ses conseils, son partage d'expérience, son soutien, sa confiance, sa contribution dans notre formation et son encadrement tout au long de ce projet d'étude. Nous mesurons le privilège de disposer de son accompagnement et lui adressons nos meilleurs vœux pour la suite : que cette fin de carrière soit empreinte de fierté et d'épanouissement.

Ensuite, merci aux professeurs qui ont participé à notre enquête de terrain, que ce soit via le questionnaire en ligne ou via un entretien individuel. Nous saluons Aurélie, Bettina, Chloé, Margaux et Virginie qui ont généreusement accordé de leur temps pour répondre à notre question de recherche.

Nous pensons également aux élèves rencontrés lors des stages et ceux qui ont répondu au questionnaire en ligne. Par leur curiosité et leur sens du partage, ils illuminent les pistes didactiques de nouvelles découvertes, faisant éclore des défis passionnants.

Merci à notre famille pour leur aide inestimable, en particulier mamie pour sa relecture et maman pour son soutien endurant. Leur investissement dans la réalisation de ce travail, et durant tout notre parcours académique, fût aussi considérable que le nôtre. Merci aussi à Pierre dont les encouragements et les discussions enrichissantes ont été bénéfiques tout au long de notre parcours.

Et enfin, à tous ces professeurs rencontrés au cours de nos études et qui ont permis d'éclairer notre chemin de leur savoir et de leur dévouement, nous exprimons des remerciements sincères.

Table des matières

Introduction 6

Chapitre 1 : Définitions et terminologie 8

1. L'objet littéraire en question **8**

1.1 Qu'est-ce que la littérature ? 8

1.2 Approches théoriques de la littérature 10

2. Le classique littéraire **11**

2.1 Qu'est-ce qu'un classique ? 11

2.2 Comment une œuvre devient-elle un classique ? 13

3. L'œuvre patrimoniale **16**

3.1 Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? 16

3.2 Un *passé présent* 18

4. Corpus et culture **19**

4.1 La culture scolaire 19

4.2 La culture commune 21

Chapitre 2 : Le discours des didacticiens 24

1. Appréhender le corpus littéraire **24**

1.1 Deux perspectives complémentaires 24

1.2 Deux enjeux complémentaires 25

1.3 Une sélection basée sur un consensus flou 26

2. Quelques critères de sélection **27**

2.1 Alain Viala 27

2.2 Dufays, Gemenne et Ledur 27

2.3 Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc 28

2.4 Claude Simard 28

2.5 Lire de tout 29

3. Lectures intégrales ou sélection de morceaux ? **30**

3.1 Les conséquences de l'extraction 30

3.2 Alterner les deux formules 32

3.3 Les lectures intégrales courtes : la nouvelle et le poème 33
4. Lectures imposées ou libre choix des élèves ? 34
4.1 L'ambivalence d'un tel choix 34
4.2 Alterner les deux formules 35
5. Quelle(s) culture(s) valoriser grâce au corpus littéraire ? 36
5.1 Inclure une littérature de l'altérité ? 36
5.2 Valoriser la culture juvénile ? 37
5.3 La place de la paralittérature 39
5.4 Qu'en est-il des iconotextes ? 40
6. Le renouvèlement du corpus 42
6.1 La littérature contemporaine 42
6.2 L'innovation 43
6.3 L'actualisation des œuvres 44
7. Les apports du numérique 46
7.1 Enseigner la littérature avec le numérique 46
7.2 La littérature électronique ou numérique 48
7.3 Le livre enrichi 50
Chapitre 3 : Le discours des instructions officielles et des manuels scolaires 54
1. Les instructions officielles 54
1.1 Qu'est-ce que les instructions officielles ? 54
1.2 Evolutions 55
1.3 Le référentiel de compétences terminales 56
1.4 Les programmes 57
2. Les manuels scolaires 60
2.1 Notre relevé du corpus dans les manuels scolaires 60
2.2 Le palmarès des genres littéraires 67
2.3 Une évolution… 71
Chapitre 4 : Notre enquête 76
1. Zoom sur des enquêtes antérieures 76
1.1 Dominique Ulma (en France et ailleurs) 76
1.2 L'enquête auprès d'élèves de Legros et Monballin (1992) 77

1.3 L'enquête auprès de professeurs de Julien Van Beveren (2010) 79
1.4 Une enquête dans le cadre d'un mémoire (2011) 80
1.5 L'enquête dans trois écoles de Marie Barthélemy (2020) 81
2. Notre enquête : les réponses des professeurs au questionnaire 82
2.1 Les lectures scolaires 82
2.2 Les difficultés des enseignants face à la sélection 88
2.3 Le rapport aux instructions officielles 89
2.4 Les ressources exploitées 90
2.5 Quel usage des manuels scolaires ? 91
2.6 Les méthodes de lecture et d'évaluation 91
3. Entretiens avec cinq professeures 92
3.1 Présentation des professeures 92
3.2 Les enjeux 93
3.3 Les difficultés 94
3.4 Le contenu 98
3.5 Les procédés 103
4. Enquête quantitative auprès des élèves 107
4.1 Description de l'échantillon 107
4.2 Le taux de non-lecteurs 108
4.3 Les lectures spontanées 110
4.4 Leur corpus idéal 118
Conclusion 122
1. Ce que nous retenons 122
2. Perspectives 123
Bibliographie 125
1. Articles et ouvrages 125
2. Pages et sites en ligne (par ordre d'apparition) 134
3. Manuels scolaires 135
4. Instructions officielles 137
5. Notes de cours 137
Annexes 138

Introduction

Le choix des textes à lire en classe de français est le reflet d'idéologies implicites, d'orientations politiques éducatives et d'enjeux fondamentaux pour les apprenants dans leur construction de connaissances et de sens. Puisque « choisir, c'est renoncer »[1], élaborer un corpus implique de trier, au sein d'un vaste panorama d'œuvres, celles qui sont susceptibles d'être proposées à la lecture. Nous travaillerons sur une double perspective : l'une descriptive (qu'est-ce qui est réellement lu ?), l'autre prospective (qu'est-ce qui pourrait être lu ?).

L'École demeure un espace privilégié pour la transmission de l'héritage culturel et la sélection des œuvres littéraires revêt une importance significative pour le patrimoine culturel commun. En outre, dans un contexte où de nouvelles pratiques sont légitimées (notamment à travers les outils numériques et les médias récents), la question du corpus littéraire s'inscrit au cœur des débats, témoignant de la coexistence entre les formes plus traditionnelles et les nouvelles tendances. De plus, dans le contexte contemporain caractérisé par la diversité culturelle, que ce soit l'origine ethnique ou socio-économique, la sélection des textes constitue un moyen privilégié de découvrir et de comprendre les multiples facettes des cultures qui coexistent. Par le biais de la littérature, les apprenants peuvent être invités à développer leur sensibilité interculturelle et leur capacité à dialoguer avec la diversité. Les textes choisis contribuent donc non seulement à l'enrichissement des connaissances littéraires, mais également à la formation de citoyens ouverts d'esprit, capables de s'engager de manière constructive dans une société diversifiée.

Dans le premier chapitre de ce travail, nous expliquerons les notions importantes liées au corpus littéraire : en quoi un texte est-il *littéraire* ? qu'est-ce qu'un classique ? quelle différence avec l'œuvre patrimoniale ? quelles sont les implications du corpus dans l'élaboration d'une culture commune ?

[1] Cette citation est communément attribuée à André Gide.

La deuxième partie concerne le discours des didacticiens. Que pensent-ils des savoirs à enseigner et du corpus à sélectionner ? Quelles directions didactiques et idéologiques privilégient-ils ?

Ensuite, il s'agira d'analyser les outils dont disposent les professeurs pour sélectionner leurs œuvres. Parmi ces outils, nous trouvons les instructions officielles dont l'usage est obligatoire, et les manuels scolaires qui sont facultatifs. Dans les deux cas, il s'agit de documents de référence qui proposent des lignes directrices et des exemples en matière de corpus littéraire.

En dernier lieu, étant donné que notre objectif principal est de rendre compte du corpus scolaire réellement enseigné, nous exposerons les résultats de notre enquête sur les pratiques effectives des professeurs. Grâce à un questionnaire en ligne, nous avons obtenu des données sur un échantillon de pratiques réelles. Cinq entretiens avec des professeures complèteront ces résultats dans une visée plus qualitative. Un questionnaire destiné aux élèves du secondaire supérieur apportera ensuite des informations intéressantes sur le corpus souhaité.

Chapitre 1 : Définitions et terminologie

Pour comprendre pleinement les enjeux liés à la sélection du corpus littéraire, il est impératif de jeter un regard approfondi sur les fondements conceptuels qui la sous-tendent. Ce premier chapitre explore les notions clés et la terminologie inhérente à notre sujet d'étude. Cette étape préliminaire vise à éclairer la notion de littérature elle-même, mais aussi celle de classique littéraire, sa différence avec le texte patrimonial et la question des cultures scolaire et commune.

1. L'objet littéraire en question

1.1 Qu'est-ce que la littérature ?

Lorsqu'on demande à Roland Barthes « Peut-on enseigner la Littérature ? », ce dernier répond : « Il ne faut enseigner que la littérature car on pourrait y approcher tous les savoirs » (1975, p. 17-18). Encore faut-il savoir à quelles conditions nous pouvons qualifier un texte de littéraire. Comme le rappelle J.-L. Dufays, même si la notion de littérature est changeante, elle implique un noyau dur qu'il sera intéressant de cerner :

> Si tout était susceptible de devenir « littérature » […], alors cette notion n'aurait plus aucune pertinence. Le seul fait de la nommer va de pair avec l'idée qu'elle est composée d'un corpus plus ou moins spécifique et plus ou moins stable (2010a, p. 19).

Faisons un premier arrêt au temps d'Aristote. Dans sa *Poétique*, ce dernier s'étonne :

> Nous n'avons point d'autre nom générique pour désigner les mimes de Sophron ou de Xénarque, les dialogues socratiques, ou les autres imitations qui seraient écrites en vers trimètres ou élégiaques ou autres. […] Que l'ouvrage soit sur la médecine ou sur la physique, on lui donne le même nom (384-322 av. J.-C., Chapitre I, p. 4).

Cet ensemble qui n'a pas de nom générique, nous avons rétrospectivement envie de l'appeler « littérature », mais Aristote va le catégoriser et en étudier quelques genres sans l'avoir défini. Un problème lié au terme de « littérature » est que son sens moderne ne s'est mis en place qu'à partir de la Renaissance et n'existe vraiment que depuis le XVIII^{e} siècle. « Littérature » faisait alors principalement référence aux textes porteurs de savoir, c'est pourquoi on pouvait dire d'une personne qu'elle « a de la littérature » (Agnès Guiderdoni, 2022-2023). Étymologiquement, « littérature » est issu du latin *littera* qui évoque les lettres de l'alphabet. Puis, *litteratura*, plus proche phonétiquement de notre terme, renvoyait plutôt à l'écriture et

surtout à l'érudition. Charles Batteux et plus tard Mme de Staël ont employé pour la première fois le terme littérature « pour distinguer et mettre en évidence les œuvres des écrivains au sein de ce qu'on appelait jusqu'alors les "Belles-Lettres" » (Dufays, Lisse & Meurée, 2009, p. 23). Il faut attendre le XIX^{e} siècle pour que la littérature soit une matière officiellement enseignée à l'école.

Bien que désormais enseigné, l'objet littéraire reste « une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement » (Sartre, 1948, p. 48). Au XX^{e}, les théories pour cerner l'objet littéraire se multiplient. Dans *Qu'est-ce que la littérature ?*, Jean-Paul Sartre, en tant qu'intellectuel engagé, défend l'idée qu'il est important d'écrire pour s'exprimer et faire avancer le monde. Pour lui, la littérature est synonyme de prise de position et de recherche de liberté :

> Écrire, c'est une certaine façon de vouloir la liberté ; si vous avez commencé, de gré ou de force vous êtes engagé (p. 82).

Lorsqu'un écrivain crée une œuvre littéraire, son intention première serait de communiquer avec un public précis. Il s'adresserait avant tout à ses contemporains et à ceux qui partagent sa culture. La communication fonctionnerait davantage grâce à leur connivence et à leurs valeurs partagées.

Puis, en 1991, Gérard Genette a cherché à savoir à quelles conditions un texte peut être qualifié de littéraire. Le critère ne serait pas le même selon les genres. Genette distingue les genres constitutivement littéraires dont la valeur dépendrait de leur caractère fictionnel. Par exemple, le roman et la pièce de théâtre le sont par leur contenu de fiction. Mais, si on appliquait toujours la règle « littérature est égale à fiction », le corpus serait très réduit. Il faut donc ajouter d'autres critères. La poésie par exemple ne se définit pas comme fictive puisqu'elle ne raconte pas toujours des histoires, pourtant elle est constitutivement littéraire aussi, mais selon le critère de la « forme », que Genette appelle la « diction », c'est-à-dire la façon de dire et d'écrire (en l'occurrence, les vers et la métrique). Dès lors, un poème en prose est-il littéraire ? Pour répondre affirmativement, il faut convoquer d'autres critères : s'il est « bien écrit », « beau », c'est le critère esthétique. Cependant, il est clair que trouver un texte « beau » relève de la subjectivité. Pour Genette, le poème en prose est donc « conditionnellement » littéraire.

D'autres spécialistes sont radicaux : on ne peut pas parler de « littérature » pour les textes qui n'ont pas été écrits dans l'optique d'être de la « littérature » au sens actuel du terme.

Comment étudier un objet dont la définition n'a pas toujours été la même, et dont la dénomination actuelle n'existe que depuis quelques siècles ? Par exemple, pour Florence Dupont (1994), il n'existe pas de littérature grecque antique. A partir du moment où des pratiques de création verbales ont été inscrites, où les Grecs ont cherché à les noter, à en garder des traces, elles ont perdu leur sens étant donné qu'elles n'étaient pas destinées à cette pratique. Florence Dupont valorise à cet égard une « culture chaude », qui n'existerait que de manière vivante et orale, par rapport à une culture « froide » qui, croyant apprécier des œuvres conservées grâce à l'écrit, leur ferait perdre tout leur sens.

Ainsi, les objets de la littérature sont par nature transhistoriques et relèvent de temporalités multiples. Lorsqu'on se plonge dans la littérature, l'anachronisme parait inévitable puisque nous traitons avec des outils et des concepts contemporains des textes qui ont été conçus sans connaissance de ceux-ci.

1.2 Approches théoriques de la littérature

En raison de ces définitions plurielles, plusieurs approches de la littérature ont existé[2]. Nous trouvons entre autres « l'approche formaliste » (Todorov, Genette, Barthes, Greimas) sous l'égide de Roman Jakobson dans les années 1920 et 1930, et qui a longtemps été majeure. Cette approche, qui arrive en France dans les années 1960, définit la « littérarité » à l'aide d'outils linguistiques précis et affirme que les textes littéraires manipulent la langue minutieusement. Existe aussi « l'approche référentielle » (Auerbach, Hamburger, Smith) qui s'inspire de la *Poétique* d'Aristote pour caractériser la littérature en lien avec le réel, la « mimesis ». « La fiction n'est pas la réalité, mais la réalité est bien le matériau de la fiction », écrit Kate Hamburger (1986). Nous trouvons aussi « l'approche dialogique » (Bakhtine, Lotman, Louise Milot, Fernand Roy) qui met en évidence l'intertextualité, les reprises, allusions, citations, etc., en somme, le caractère dialogique de la littérature et sa polyphonie.

Du côté des « approches externes », qui s'intéressent à d'autres paramètres que le texte pris dans son autonomie, certains théoriciens considèrent que c'est au lecteur de conférer un statut littéraire aux textes. À cet égard, « l'approche lecturale » (Jauss, Chartier, Picard, Jouve…) laisse une plus grande place à la réception du texte qu'à sa production. Une autre

[2] L'énumération des différentes approches qui suit est reprise de Dufays, Lisse et Meurée (2009, p. 24-32).

approche externe est « l'approche institutionnelle » (Bourdieu), qui prend plutôt en compte tout ce qui touche à « l'institution littéraire » : le cadre socio-économique, les Académies, les prix littéraires, l'éditeur et la collection, les critiques, etc.

Enfin, « l'approche polysystémique » (Lambert, Ricoeur), développée dans les années 1970 par les Israéliens Even-Zohar et Toury, propose une analyse plus large sur le fait littéraire. Elle considère la littérature comme un ensemble de systèmes interconnectés et cherche à étudier les relations et interconnexions entre les différents éléments littéraires tels que les genres, les auteurs, les lecteurs, les éditions, etc. Cette approche estime que la littérature ne peut pas être analysée de manière isolée, mais doit être comprise dans un contexte plus large.

2. Le classique littéraire

2.1 Qu'est-ce qu'un classique ?

A première vue, le corpus littéraire contiendrait les « classiques » de la littérature. Il nous semble cependant que ce terme est polyphonique et qu'il mérite d'être éclairé.
D'après *Le Robert* en ligne, un classique peut avoir plusieurs définitions :

1. Qui fait autorité, digne d'être imité.
2. Qui appartient à l'Antiquité gréco-latine.
3. Qui appartient aux grands auteurs du XVII^{e} siècle, imitateurs des Anciens.

Le terme peut donc faire référence à une période historique. Les objets « classiques » sont alors les œuvres antiques gréco-latines ou celles qui s'en inspirent au XVII^{e}.

L'adjectif « classique » ne se limite pas à la sphère littéraire : on peut parler d'un « style classique », de musique et de danse classiques. Par ailleurs, *Le Robert* oppose la « musique classique » à la musique « folklorique, légère, de variétés », c'est-à-dire relative aux « arts populaires ». De ce point de vue, « classique » possède une connotation noble et désigne un objet qui n'est pas destiné à tous. Nous retrouvons cette idée dans l'étymologie du mot puisque, à l'origine, « classique » dérive du latin *classicus*, anciennement *classis*, qui désigne la « classe supérieure » des citoyens, ceux qui avaient assez de revenus pour payer des impôts.

Cherchons le terme « classique » dans un autre dictionnaire. Le site TLFi[3] lie le terme « classique » à l'idée d'un patrimoine culturel et national : un classique serait d'un auteur « qui

[3] « Trésor de la Langue Française informatisé ».

est digne d'accéder, par la qualité littéraire de ses écrits, au patrimoine culturel de son pays ». Le classique est par ailleurs associé à l'enseignement puisqu'il est aussi défini comme un objet « qui sert dans les écoles de base d'étude à l'enseignement ». Nous retrouvons l'association entre classique et enseignement chez Emmanuel Fraisse pour qui « est classique ce qui est digne d'être étudié en classe, est étudié en classe ce qui est classique » (2011, p. 13). Dans *Pourquoi lire les classiques*, Italo Calvino évoque aussi le rôle de l'école pour la jeunesse :

> La jeunesse, âge auquel la relation avec le monde, et avec les classiques en tant que partie du monde, a précisément forme de première rencontre (1991, p. 7).
>
> Celle-ci [l'école] a pour rôle de faire connaître, tant bien que mal, un certain nombre de classiques parmi lesquels (ou par rapport auxquels) chacun pourra reconnaître ensuite *ses* classiques (p. 10).

Pour Calvino, la relation au classique est en partie personnelle : il propose que chaque lecteur se construise la bibliothèque idéale de ses classiques et affirme que « les classiques nous servent à comprendre qui nous sommes et où nous en sommes arrivés » (p. 13).

Cet aspect personnel du classique n'empêche pas sa dimension universelle. Selon Sainte-Beuve, le classique a pour but de nous faire accéder à l'universel. Il caractérise l'auteur classique :

> C'est un auteur qui […] a parlé à tous dans un style à lui et qui se trouve aussi celui de tout le monde, dans un style nouveau sans néologisme, nouveau et antique, aisément contemporain de tous les âges (1850, p. 42).

Sainte-Beuve ajoute l'idée que le classique perdure :

> L'idée de *classique* implique en soi quelque chose qui a suite et consistance, qui fait ensemble et tradition, qui se compose, transmet et qui dure » (p. 40).

Dans son ouvrage *Vérité et Méthode*, le philosophe Hans-Georg Gadamer s'aligne sur les propos de Sainte-Beuve :

> Lorsque nous qualifions une œuvre de « classique », c'est bien plutôt dans la conscience de sa permanence, de sa signification impérissable, indépendante de toute circonstance temporelle – dans une sorte de présence intemporelle, contemporaine de tout présent (1996, p. 309).

Il en va de même pour Calvino, qui évoque la persistance du classique, sa capacité à traverser les siècles et à rester pertinent en toutes circonstances :

> 6) Un classique est un livre qui n'a jamais fini de dire ce qu'il a à dire (Calvino, 1991, p. 9)

> 14) Est classique ce qui persiste comme rumeur de fond, là même où l'actualité qui en est la plus éloignée règne en maitre (p. 12).

Objet paradoxal, le classique concernerait donc à la fois l'individuel et le collectif, le nouveau et l'ancien, le présent et l'éternel. Pour Antoine Compagnon, la définition que propose Sainte-Beuve est « polémique et contradictoire » : « en un mot elle est romantique ou antiacadémique » (2001, p. 281). En effet, d'après le *Dictionnaire de l'Académie Française* de 1835, les classiques sont des modèles sur lesquels se conformer, un style à imiter. Cette définition était une forme de bouclier contre le bouleversement artistique des romantiques alors en ébullition. Sainte-Beuve est donc plutôt progressiste puisqu'il accepte, dans sa définition du classique, des auteurs qui ne le sont pas encore qui peuvent proposer un style bien à eux.

Dufays évoque également le caractère innovant qui caractérise les œuvres du canon littéraire. Les canons marqueraient « des ruptures par rapport aux traditions, aux genres et aux stéréotypies qui les avaient précédées », participant à « l'évolution du fait littéraire » (2010a, p. 19). Par exemple, Flaubert, Baudelaire, Stendhal et Proust ont remarquablement marqué leur époque par les innovations qu'ils proposaient dans leurs œuvres. Chacun a participé au développement d'un style spécifique et à la définition d'un nouveau courant littéraire.

Dufays retient un deuxième trait fondamental pour caractériser les canons littéraires : ils « jouissent d'une importante fortune transtextuelle et discursive dans la littérature et la langue » (p. 19). Par exemple, les néologismes « bovarysme », « spleen baudelairien », « sentiments stendhaliens » et « mémoire proustienne », indiquent bien que Flaubert, Baudelaire, Stendhal et Proust sont devenus des auteurs de référence, des classiques.

2.2 Comment une œuvre devient-elle un classique ?

Comment en est-on arrivé à un consensus relatif sur la valeur « classique » de certaines œuvres ? Pour répondre à cette question, Compagnon esquisse l'histoire du canon littéraire :

> Contre le dogmatisme néoclassique, les modernes ont insisté sur le relativisme de la valeur littéraire : les œuvres entrent et sortent du canon au gré des variations du gout, dont rien de rationnel ne régit le mouvement (2001, p. 302).

N'était-ce pas Emmanuel Kant qui évoquait la finalité sans fin de l'expérience esthétique, imprégnant la génération moderne qui l'a suivie ? Le beau procure un plaisir désintéressé, il n'est pas raisonnable et il se suffit à lui-même (Kant, 1790). Compagnon ajoute :

> Ces consensus [sur la valeur des textes littéraires], comme la langue, comme le style, se dégagent sous la forme d'agrégats de préférences individuelles, avant de devenir des normes par l'intermédiaire des institutions : l'école, l'édition, le marché (2001, p. 304).

Ces « variations du gout » et ces « agrégats de préférences individuelles » qu'évoque Compagnon sont peut-être le fruit d'un compromis entre l'entendement et la sensibilité. Toujours d'après Kant, l'émotion esthétique nous incite à l'analyser et la partager par un discours. L'expérience sensible du « beau » invite à construire un jugement. C'est pourquoi le jugement esthétique est à la fois particulier et universel : le beau est une expérience sensible et émotionnelle, donc personnelle, qui ne doit pas découler d'un concept (il est légitime de dire « j'aime » sans devoir se justifier ou obéir à des raisons), mais le jugement esthétique vise à l'universalité. Quand nous disons « c'est beau », nous exprimons un jugement que nous considérons universel et nous supposons que l'œuvre que nous trouvons belle soit ainsi reconnue de tous.

Plus concrètement, Alain Viala évoque un processus de « classicisation » qui permet à une œuvre de devenir classique (1993). Les trois acteurs principaux de ce processus sont l'école, l'édition et la recherche (Compagnon fait aussi référence aux deux premiers). D'ailleurs, au XIX^{e} siècle, dans le monde de l'édition scolaire et universitaire, se multiplient les Histoires littéraires qui fabriquent les « Biographies des Grands Auteurs ». Dès 1862, l'éditeur Hachette avait commencé une collection des « Grands écrivains de la France » par un ouvrage sur Malherbe. Gustave Lanson, grand critique et réformateur de l'université française, écrit pour cette collection sur *Boileau* en 1891, *Corneille* en 1898, *Bossuet* en 1899 et *Voltaire* en 1906. Le champ de la recherche a aussi participé à la sélection du corpus classique en sélectionnant les ouvrages qu'elle juge assez exemplaires et/ou intéressants pour mériter d'être étudiés. Et l'institution littéraire ne s'arrête pas là : les critiques littéraires, les salons littéraires et les académies sont autant d'instances de légitimation qui filtrent les œuvres parmi l'immensité des productions pour y sélectionner les « classiques ».

Alain Viala se fonde sur le critère de la réception et s'aligne ainsi avec les propos de Paul Fièvre qui accorde une grande importance au vecteur de la « réception » des œuvres, en soulignant que la réception positive ou négative conditionne la légitimation des œuvres :

> Nous considérons […] que le classique littéraire est une notion construite et gérée par des institutions sociales dont les principales composantes — ou vecteurs — sont l'*Education*

> et la *Publication* et dont une partie de leur légitimité est conditionnée par des *Réceptions* positives ou négatives (Fièvre, 1993, p. 260).

Pour Viala, un auteur qui a été contesté ou ignoré de son vivant peut devenir classique si une autre configuration de la réception lui est favorable à un moment donné. Inversement, des auteurs considérés comme exemplaires peuvent ensuite tomber dans l'oubli : le processus de classicisation n'assure pas la pérennité. Selon Viala, il est cependant possible pour un auteur de motiver sa classicisation en utilisant des stratégies, notamment en cherchant à être reconnu par les institutions littéraires. On parle alors de « stratégies de réussite » (Viala, 1993, p. 26). Mais gare au succès trop hâtif : pour Sainte-Beuve, « il n'est pas bon de paraitre trop vite et d'emblée classique à ses contemporains ; on a grande chance alors de ne pas rester tel pour la postérité » (1850, p. 49). Il donne l'exemple de Molière, qui était un écrivain au succès inattendu et dont l'empreinte demeure indélébile plusieurs siècles plus tard. Compagnon reformule efficacement les propos de Sainte-Beuve : « une condition du génie est de n'être pas reconnu immédiatement » (2001, p. 283).

Dans la même lignée qu'Alain Viala, Annie Rouxel cite plusieurs instances de classicisation des œuvres. Elle propose tout d'abord l'institution scolaire, et davantage les programmes scolaires que les professeurs qui n'interviennent que dans un deuxième temps (Rouxel, 2010, p. 117). Curieusement, si l'institution scolaire est presque systématiquement citée comme instance de classicisation, « la constitution d'un répertoire classique n'est jamais inscrite parmi les objectifs déclarés de l'École » et le répertoire de classiques produits par l'école est en fait un « produit non recherché » (Milo, 1986, p. 518). Pourtant, Daniel Milo ne nie pas ce « lieu commun : l'Ecole a un pouvoir culturel ». Ensuite, comme seconde instance de classicisation, Rouxel évoque les « agents du champ littéraire » (2010, p. 118). Elle entend principalement les acteurs du marché du livre, comme les éditions et les librairies, sans qui les classiques ne circuleraient pas et n'apparaitraient pas dans les rayons réservés aux classiques. Rouxel explique aussi le rôle de l'auteur : certains auteurs ou communauté d'auteurs ont une démarche de classicisation de leurs propres œuvres (elle donne l'exemple des surréalistes au XX^{e} siècle). Enfin, elle évoque la critique universitaire, qui « joue un rôle actif en introduisant dans le corpus consacré de nouveaux noms et de nouveaux titres » (p. 118).

De plus, Rouxel constate des tendances récentes qui ont fait évoluer le processus de classicisation. Le corpus se serait davantage diversifié et plusieurs nouvelles œuvres auraient

fait leur entrée sous le titre de « classique contemporain » ou « classique récent ». Elle propose trois facteurs qui auraient reconfiguré le champ littéraire (p. 120). Le premier serait « le rapport au temps dans la société postmoderne », à l'ère du numérique. Le temps pour qu'une œuvre et son auteur soient reconnus comme classiques se serait accéléré. Il n'est aujourd'hui pas étonnant qu'un auteur contemporain soit considéré classique. Rouxel donne l'exemple de Paul Cox, Jean Maunoury et Michel Tournier[4].

Le deuxième facteur qui aurait fait évoluer le processus de classicisation est le rôle des médias. Rouxel désigne plus particulièrement la publicité, qui confère les écrivains aux rangs de vedettes et qui promeut efficacement les best-sellers. La « culture canonique » et la « culture médiatique », même si elles sont très différentes au premier abord, seraient en fait conciliables. Rouxel cite l'exemple du phénomène *Harry Potter*, largement médiatisé, et qui a trouvé sa place dans les universités et les écoles.

Le troisième et dernier facteur est l'évolution du marché du livre. Ce dernier se porte plutôt bien, Rouxel évoque un « foisonnement des titres » et des « auteurs susceptibles de marquer le champ littéraire ». Cela dit, le succès des œuvres est soumis à une cadence rapide : la « durée de vie » d'une œuvre ne dépasse généralement pas un an. Des œuvres passent inaperçu, d'autres sont survalorisées en fonction des tendances du marché. Cette dynamique a un impact sur le processus de classicisation car, dans un marché du livre en mouvement constant, il devient plus difficile pour une œuvre de marquer durablement les esprits et de s'inscrire dans le canon littéraire à long terme.

3. L'œuvre patrimoniale

3.1 Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ?

La notion de patrimoine évoque au premier abord un objet du passé et précieux, comme l'expliquent Jean-Pierre Babelon et André Chastel au début de leur livre sur *La notion de patrimoine* :

> Le patrimoine, au sens où on l'entend aujourd'hui dans le langage officiel et dans le l'usage commun, est une notion toute récente, qui couvre de façon nécessairement vague tous les biens, tous les « trésors » du passé (1994, p. 11).

[4] Michel Tournier est entre temps décédé, en 2016, et n'est donc plus contemporain.

Pour Violaine Houdart-Mérot, ces « trésors » ont particulièrement leur place en classe de français. Elle définit l'œuvre patrimoniale comme « celle dont tous les élèves doivent hériter, le bien commun, fondant une culture commune » (2012, p. 23). Il est donc question d'un « héritage » :

> L'acception [de la notion de patrimoine] la plus courante associe héritage, conservation et transmission : le patrimoine, c'est à la fois ce que l'on reçoit et ce que l'on veut transmettre, voire léguer (Ahr & Denizot, 2013, p. 7).

Pour Denizot, l'œuvre patrimoniale est un bien précieux dans un « double mouvement de réception-transmission » (2015a, p. 110). Le patrimoine littéraire permettrait aussi de « rassembler les citoyens autour d'une même culture dont l'École serait porteuse » (Belhadjin & Bishop, 2015, p. 25) et les œuvres patrimoniales seraient celles qui « fondent une culture commune » (Ahr & Denizot, 2013, p. 8).

Plusieurs spécialistes s'accordent en outre pour dire que le patrimoine est avant tout une affaire de valeurs. Bénédicte Shawky-Milcent l'exprime explicitement :

> Le patrimoine, ce bien que l'on transmet, est indissociable de l'idée de « valeur » : il contient pour son héritier potentiel une promesse d'enrichissement (2013, p. 137).

De même, Annie Rouxel écrit :

> La notion de patrimoine […] renvoie à la transmission d'un héritage culturel et, de ce fait, à des valeurs identitaires. Les œuvres lues fondent une communauté, construisent des valeurs et un imaginaire collectif (2010, p. 116).

Selon Heinich, l'œuvre patrimoniale a également de la valeur dans la mesure où elle entre dans une « catégorie valorisée […] quelle qu'elle soit, et quelle que soit la façon dont, concrètement, cette valorisation se manifeste » (2009, p. 151). Bishop et Belhadjin évoquent aussi le fait que le patrimoine littéraire est un « pourvoyeur de valeurs et de références » (2015, p. 21). Citons par ailleurs Brigitte Louichon qui pense que « la préservation du patrimoine ne se justifie qu'en ce qu'il est doté de valeur collective (2015a, § 8). L'objet patrimonial serait donc un héritage qui mérite d'être préservé et valorisé en raison des valeurs communes qu'il véhicule.

D'un point de vue historique, lors de la Révolution en France, la notion de « patrimoine » a émergé en même temps que celle de « vandalisme » (Louichon, 2015b, p. 95). L'idée d'une valeur commune servait à protéger les biens de l'Eglise et de l'aristocratie en temps de troubles. Puis, la Restauration a été le moment d'une prise de conscience du passé et de l'émergence

d'une idée plus forte de la nation. L'objet patrimonial est dès lors devenu ce qui mérite d'être protégé grâce à sa richesse collective, en accord avec les notions d'identité et de mémoire collectives (Ahr & Denizot, 2013, p. 8). Plus précisément, le terme « patrimoine » irait de pair avec l'idée de perte et avec la menace d'une disparition :

> La notion est consubstantielle de l'idée de caducité, de perte, d'usure, de disparition d'une part et d'autre part de celle de valeur générale, commune, collective. Est donc patrimonial ce qui risque de disparaître et qui nous constitue collectivement (Louichon, 2015a, § 4).

La littérature patrimoniale devrait être préservée parce qu'elle serait menacée par d'autres pratiques jugées plus actuelles (numériques, audiovisuelles, connectées, etc.). Louichon précise à ce propos que la différence entre une œuvre patrimoniale et un classique est que ce dernier « n'a pas besoin d'être préservé » (§ 7).

3.2 Un *passé présent*

Ce qui est enseigné en classe de français est proche du devoir de mémoire, et dans cette logique, les œuvres littéraires deviennent aussi des « lieux de mémoire » (Louichon, 2015a, § 8). Cependant, Louichon estime qu'il ne faut pas considérer le patrimoine comme relevant uniquement du passé :

> Le patrimoine, ce n'est pas le passé. C'est, à l'instar de la mémoire, le passé dans le présent, le *passé présent* (§ 12).

Il en résulte que l'un des enjeux du corpus littéraire est de témoigner du caractère présent des œuvres patrimoniales. L'œuvre patrimoniale pousse à créer de nouvelles formes variées qui s'en inspirent, ce que Louichon nomme des « objets sémiotiques secondaires » ou des « OSS ». Il s'agit à la fois des adaptations (rééditions, traductions, transpositions…), des hypertextes (pastiches, parodies, transfictions…), des métatextes (commentaires, critiques, discours scolaires…) et des allusions (l'œuvre patrimoniale provoque un « nuage de discours »).

« Qui commande le présent commande le passé » (Fraisse, 2011, § 11). En effet, il est difficile, pour ne pas dire impossible, d'opposer présent et passé. Emmanuel Fraisse donne l'exemple de la notion de testament : la relecture du passé et de l'héritage qu'il nous offre permet de définir notre présent et notre avenir. Il écrit :

> En définitive, chaque génération invente à la fois son testament et définit les limites de son héritage, puisque c'est elle qui interprète le « testament » et choisit de ne l'accepter ou de le refuser que « sous bénéfice d'inventaire » (§ 15).

Ainsi, l'institution scolaire filtre les œuvres du passé et décide de l'héritage qu'elle souhaite transmettre aux générations suivantes. Se pose alors la question : pourquoi telle œuvre patrimoniale se maintient dans le corpus scolaire alors que d'autres non ? Fraisse répond :

> Ce n'est pas parce que ces auteurs du passé n'ont rien à dire que l'école ne les retient pas, c'est qu'ils ne nous parlent plus et que nous ne les entendons plus (§ 21).

Il évoque les critères de la compréhension et de l'intérêt des œuvres, étant donné que certaines œuvres patrimoniales sont tombées aux oubliettes et « resteront à jamais des œuvres démodées, parce qu'elles sont devenues illisibles en raison de l'évolution de nos codes de référence et de nos habitudes esthétiques ». En parallèle, des auteurs comme Montaigne sont encore utilisés en classe de français et ont donc encore quelque chose à dire aux générations du XXI^{e}, pourvu que des « dispositions pédagogiques soient prises », en d'autres termes que ce soit lu dans une version actualisée.

4. Corpus et culture

4.1 La culture scolaire

André Chervel a apporté une contribution importante à la définition de la « culture scolaire ». Il explique que, dans le processus d'élaboration disciplinaire, la création « tend à fabriquer de l'enseignable » (1988, p. 90). Les ouvrages scolaires comme les anthologies et les histoires de la littérature, par leurs choix, orientent sur une perception de la littérature :

> L'institution scolaire ne se limite pas à diffuser, à vulgariser des textes littéraires et les discours qui les accompagnent ; elle construit, la littérature par les choix qui sont les siens, ses usages, ses méthodes (Jey, 2015, p. 118).

Daniel Milo distingue deux types de classiques : le « classique scolaire » et le « classique culturel ». Ces notions peuvent converger, mais elles ne sont pas équivalentes d'après lui :

> On peut être enseigné sans être considéré comme un grand auteur ; on peut être considéré comme un grand auteur sans être enseigné (1986, p. 518).

Selon Milo, ce décalage est dû au « conservatisme du système scolaire ; à sa répugnance "naturelle" à se séparer des valeurs anciennes, à introduire des nouveautés » (p. 518). Certains auteurs sont des habitués du corpus et chacun nourrit des stéréotypes scolaires : Hugo le prophète, Baudelaire le mélancolique, Diderot l'encyclopédiste, Descartes le rationaliste, Montaigne l'essayiste… Dans le même ordre d'idées, Martine Jey pense qu'il faut distinguer « culture académique » et « culture scolaire ». La première est plus professionnelle et savante,

la seconde « laisse les traces les plus prégnantes dans ce qu'il est convenu d'appeler la culture générale » (2015, p. 123). La culture scolaire, basée sur des stéréotypes, est plus facilement mémorisable. Elle a un rôle de « ciment social » puisqu'elle perpétue les lieux communs.

Comment sont nés ces stéréotypes qui « ont la vie dure et longue, [qui] ne meurent pas ou lentement » (p. 121) ? Hélène Romian propose quelques critères qui ont légitimé l'inclusion de certains savoirs dans la culture scolaire (2000, p. 521-528) : 1° « la fonctionnalité sociale et personnelle » (les objets choisis ont une utilité directe pour les apprenants, par exemple on préfèrera l'anglais, langue de la mondialisation, à une langue plus exotique), 2° « ce qui est "humainement essentiel" » (la capacité à motiver la réflexion et à penser le monde), 3° « l'essentiel de l'état des connaissances » (transmettre des « savoirs savants »), 4° « ce qui peut faire sens pour les élèves » (inscrire les objets choisis dans une perspective à long terme, par exemple trouver du travail, être autonome dans la vie, savoir lire et compter).

Dans *Ecole et culture* (1989), Jean Claude Forquin rappelle que le terme « culture » a un double sens : il peut s'agir d'une réalité anthropologique (la culture du côté des sciences sociales, la culture dans un environnement social), mais aussi de savoirs tels que l'art et la littérature (dans le sens « être cultivé »). Pour Forquin, la culture scolaire est un compromis entre ces deux sens, puisque l'élève « se cultive », via une sélection d'ouvrages, tout en baignant dans la culture ambiante. Dans son ouvrage, Forquin synthétise le point de vue de sociologues britanniques. Parmi eux, nous trouvons Raymond Williams qui attribue à la culture des vertus émancipatrices. Pour lui, un curriculum commun permet à tous d'accéder aux savoirs essentiels de l'humanité et à éduquer le peuple. À l'inverse, Geoffrey Bantock considère que la haute culture n'est pas destinée à tous et il propose de créer des filières dont le contenu diffèrerait en fonction des aptitudes des élèves[5].

Un autre sociologue, Michael Young, inventeur du concept de « méritocratie », pense que le corpus scolaire creuse les inégalités. Tout comme Bourdieu et Passeron en France expliquent que le système scolaire est adapté aux « héritiers » et délaisse les autres (1964), Young pense que le curriculum est solidaire des intérêts des classes dominantes. Pour y remédier, il souhaiterait qu'on crée différents curriculums en prenant en considération l'origine socio-

[5] Système de « relégation » que nous adoptons à certains égards aujourd'hui en Belgique.

culturelle des élèves. Il promeut donc, comme Bantock, la création de différentes filières, mais au départ de motivations plus généreuses.

En fait, en sociologie, la question de la culture est très discutée. Pour Armand Mattelart et Erik Neveu (2018), le terme culture peut désigner un panthéon de grandes œuvres « légitimes », ou prendre un sens plus anthropologique et englober les manières de vivre, sentir et penser propres à un groupe social (jusqu'ici, nous reconnaissons le double sens qu'attribuait Forquin à la culture). Du côté de la culture « légitime », Mattelart et Neveu donnent comme exemples Proust et Chostakovitch. A l'inverse, la « culture de masse » serait plutôt produite par les industries culturelles, et serait davantage illustrée par Mary Higgins Clark ou Michael Jackson. Ce serait dans cette dichotomie qu'il faudrait comprendre la culture : il y aurait d'un côté la culture légitime et de l'autre l'illégitime. Dans la même veine, face à la « culture scolaire », il existerait un autre pan, celui de la « culture non scolaire », que seraient la culture juvénile, la culture familiale ou la culture populaire (Belhadjin & Bishop, 2019). La culture scolaire se définit le plus souvent en opposition à un autre type de culture qui toucherait à l'extrascolaire et qui est souvent considéré en fonction d'une catégorie d'âge (culture juvénile), d'une sphère communautaire (culture familiale) ou d'une classe sociale (culture populaire). Ces préconceptions créent des jugements axiologiques négatifs envers la culture scolaire puisqu'elle ne serait pas en phase avec la « vraie vie », le quotidien des élèves en dehors de l'école. Une connotation de « bourgeoisie », de « culture adulte » se crée autour de cette notion (Denizot, 2019), et c'est pourquoi la notion de culture scolaire a été disqualifiée dans les années 1970-1990. La démocratisation de l'école s'est avérée être un piège pour certains, comme l'explique Anne-Marie Chartier :

> [Les professeurs de lettres de la fin des années 60] ont rêvé que les enfants du peuple puissent avoir droit à l'éducation réservée jadis aux enfants des princes et des privilégiés. Or cette démocratisation se révèle à l'usage être un piège, puisque la culture des élites s'avère le meilleur outil de sélection pour tenir en échec (statistiquement) les enfants du peuple (2003, p. 201).

4.2 La culture commune

Christian Laval revient sur la définition de la notion :

> La définition anthropologique de la culture voudrait qu'il y ait un lien évident entre l'existence d'une « communauté » et le partage d'une culture par un groupe d'individus. En ce sens très large, il n'y aurait donc de culture que commune.

L'adjectif « commun » adjoint pourtant un sens bien particulier au terme « culture » et « culture commune » n'est pas tant un pléonasme. Il poursuit :

> On concèdera que les institutions scolaires, dans les sociétés modernes, ont la charge de faire […] l'entretien et la diffusion d'un ensemble de connaissances, de capacités linguistiques et intellectuelles, de croyances et de valeurs qui caractérisent un groupe humain (Laval, 2013, § 4).

La culture commune favoriserait donc l'égalité en termes d'émancipation intellectuelle. Le sociologue François Dubet réfléchit aussi à la définition de « culture commune » :

> La définition d'une culture commune consiste à choisir "arbitrairement" un ensemble de connaissances et de compétences dans l'univers aujourd'hui quasiment infini des connaissances disponibles et des compétences souhaitables. La définition d'une culture commune consiste à faire des sacrifices du point de vue de l'idéal encyclopédique d'une grande culture humaniste et scientifique (2008, p. 14).

Il met donc en évidence l'immensité du nombre d'œuvres qui pourraient être lues à l'école, mais qui sont soumises à un processus de sélection inévitable. Selon lui, la construction d'une culture commune n'est possible que grâce à quatre principes (p. 15-16) :

1. Il importe qu'une culture commune décide de ce que l'on doit savoir de la communauté à laquelle les élèves appartiennent, de la nation et du monde.

La culture commune doit donc faire consensus au niveau des valeurs et références communes, d'un imaginaire partagé dans la communauté.

2. La culture commune doit armer les élèves pour des études longues dans des sociétés où la plupart des élèves iront très au-delà de la scolarité obligatoire.

La culture commune devrait développer des compétences intellectuelles, des savoirs sur le langage et sa maitrise.

3. La culture commune doit avoir une dimension pratique, elle doit armer les élèves pour accomplir les actes élémentaires d'une vie sociale.

Ce troisième principe vise plutôt une culture « déscolarisée », en dehors de l'école, contrairement au principe précédent. La culture commune se trouverait dans la vie sociale de tous les jours.

4. Enfin, la culture commune doit reposer sur des principes éducatifs autant que sur des contenus.

Par « principes éducatifs », Dubet évoque le vivre ensemble, le respect des autres, la participation à la citoyenneté, mais aussi l'épanouissement personnel et l'individualisme, etc. Ainsi, la définition de la culture commune serait un choix politique, et sa définition ne

concernerait pas seulement les écoles et leurs enseignants, mais toute une communauté de citoyens. La culture commune est avant tout une affaire de cohésion sociale.

C'est aussi l'avis de François Bouillon et Georges Levesque, qui pensent que le fondement de la culture commune se situe dans le « vivre ensemble ». Ils lient directement la notion de culture commune à celle de valeur : « Il n'est pas de culture commune sans un partage de valeurs » (2000, p. 52). Selon ces auteurs, la culture commune comporte deux pôles. Elle peut prétendre à « représenter le tout de l'humanité » selon une vision totalisante ou, à l'inverse, glorifier la différence de sa communauté et s'y enfermer (le « communautarisme »). La prise en compte exclusive de chacun des deux pôles aboutit à la même dérive : le rejet de la diversité. Or, la grandeur de la culture commune résiderait dans sa capacité à célébrer la diversité plutôt que de la rejeter :

> Ce qui fonde, au contraire, la communauté d'une culture commune est une identité qui se nourrit sans cesse de la diversité et des différences. C'est un principe de ressemblance qui inclut en lui-même de la dissemblance. C'est une unité qui est en même temps diversité. C'est ce qui tente de rassembler, de tenir ensemble, ceux qui ne se ressemblent pas. C'est cela la grandeur de l'idée de culture commune (p. 51).

La culture commune serait donc un concept dynamique qui reflète la diversité des expériences humaines tout en favorisant l'unité et la cohésion au sein d'une communauté. Elle se construit en premier lieu au sein de la classe, grâce à la fréquentation d'un ensemble de livres et de textes partagés ainsi qu'aux échanges qui donnent lieu à des explorations de ces ouvrages.

Chapitre 2 : Le discours des didacticiens

Dans ce deuxième chapitre, nous tenterons de répondre à plusieurs questions : quels critères de sélection sont proposés par les didacticiens ? Quelles difficultés impliquent ces choix ? Par quelles démarches lire quelles œuvres ? Nous dirigerons aussi notre regard vers l'avenir : quelles innovations peut-on envisager dans le corpus ? Quelle place la littérature numérique peut-elle prendre dans le cadre scolaire ? Ensuite, nous élargirons les perspectives sur la notion de culture : la culture juvénile peut-elle / doit-elle faire partie du corpus étudié en classe ?

1. Appréhender le corpus littéraire

1.1 Deux perspectives complémentaires

D'après Jean-Louis Dufays, Michel Lisse et Christophe Meurée, il existe deux perspectives majeures pour aborder le corpus littéraire (2009, p. 37). La première est la perspective de type « ségrégationniste », qui limite la littérature à sa « sphère de production restreinte ». De ce point de vue, la littérature est composée d'un corpus limité constitué d'œuvres bien identifiées. Ces textes font alors l'objet d'une lecture distanciée et savante, souvent accompagnée d'analyses plus précises et de relectures. Cette vision du corpus a prévalu au XVIII^{e} siècle et jusqu'aux années 1960, à l'époque où fleurissait en France l'école républicaine et sa culture des « héritiers ». Il s'agissait de faire l'examen minutieux des œuvres en les situant dans un contexte littéraire, en lien avec la vie de l'auteur, afin d'en saisir le génie.

La deuxième perspective, qui s'est développée surtout depuis une quarantaine d'années, est de type « intégrationniste » ou « relativiste ». Elle considère le corpus littéraire comme un ensemble large qui admet un grand nombre de productions. La définition de l'œuvre culturelle est aussi plus étendue et s'appuie sur des modèles de référence hétérogènes, sur le plan générique notamment. Cette conception intègre donc des types de textes moins traditionnels, par exemple la chanson, la bande dessinée, les romances, les écrits journalistiques… là où la vision ségrégationniste privilégie les genres plus conventionnels qu'incarnent la poésie et le roman. L'approche intégrationniste va de pair avec une « lecture plurielle » des textes, qui mobilise les points de vue de la philosophie, de l'intertextualité, de la sociologie, etc.

Après avoir distingué ces deux approches, Dufays, Lisse et Meurée affirment qu'il est « possible et nécessaire de ne donner raison de manière exclusive à aucun de ces deux points de vue ». Selon eux :

> La littérature est un corpus pluriel qui intègre à la fois une diversité des manifestations textuelles et des textes qui fonctionnent comme des références, des bases permettant de comprendre et d'interpréter les autres.

1.2 Deux enjeux complémentaires

« Un corpus pour apprendre à lire ou pour apprendre la littérature ? » se demande J.-L. Dufays. Dans le premier cas, l'enjeu serait de développer l'apprentissage de la lecture au sens large : développer les compétences en lecture, évidemment, mais aussi se familiariser avec une diversité de textes, accéder à des savoirs qui permettront de s'intégrer dans la société, créer son identité personnelle à travers une lecture plus affective (Dufays, 2010a, p. 17). Pour parvenir à cette finalité, Dufays pense avant tout à la lecture intégrale, courte ou longue, de textes variés, en favorisant la lecture ordinaire et de participation émotionnelle.

Le deuxième enjeu, « apprendre la littérature », concerne le penchant plus savant et analytique de la lecture. Il s'agit de lire des œuvres de référence, de savoir les situer dans l'histoire littéraire, de développer son esprit critique et une réflexion « méta » sur le fait littéraire.

Pour Dufays, les deux méthodes sont complémentaires : « c'est leur équilibre qui donne leur sens à ces deux pratiques » (2010a, p. 18). Pourtant, bien que complémentaires, ces deux perspectives seraient souvent perçues comme antagonistes :

> À considérer l'évolution des I.O.[6], des manuels et des discours didactiques, on peut dire que, dans les différents pays francophones, l'enseignement de la littérature à l'école est depuis une trentaine d'années le lieu d'une tension entre deux grands paradigmes, généralement perçus comme antagonistes, l'un qui privilégie la connaissance du patrimoine littéraire, l'autre qui privilégie la pratique méthodique de la lecture (Dufays, 2006, § 26).

Pour remédier à cette tension, la notion de « lecture littéraire » concilie les deux visions. Apparue à partir de la fin du XX^{e} chez les théoriciens de la réception (Jouve, Picard, Gervais, Dufays, Gemenne, Ledur, Blanchot, Marghescou…), la notion implique un va et vient dialectique entre une lecture psychoaffective (effectuée par le « lu ») et une lecture plus savante

[6] Instructions Officielles.

(effectuée par le « lectant »), offrant ainsi une vision plus complète et nuancée de l'acte de lecture.

Finalement, les textes littéraires peuvent être à la fois *objets* et *outils*. Les savoirs littéraires ont une double face puisqu'ils sont nécessaires pour mieux lire les textes littéraires et, en même temps, c'est principalement en lisant que les élèves peuvent les acquérir.

> Il faut les lire [les textes littéraires] comme des "monuments" qui ont de la valeur en soi et comme des "documents", des instruments qui aident à mieux lire, des "médiateurs de savoir" (Dufays, 1996, p. 36).

Le texte en tant que monument et le texte en tant que document sont en fait indissociables : « comment apprendre à lire, écrire et penser si on n'a pas nourri sa mémoire d'un certain nombre d'héritages ? » (Dufays, 1994, p. 3), et inversement, comment nourrir sa mémoire d'un certain nombre d'héritages si on n'a pas appris à lire, écrire et penser ?

1.3 Une sélection basée sur un consensus flou

Alain Viala, dans une postface au titre évocateur, « Le grand implicite », relève plusieurs difficultés propres à la sélection du corpus scolaire. Tout d'abord, les textes ne peuvent être envisagés que dans une certaine singularité, même lorsqu'ils servent à rendre compte d'un courant ou d'un concept littéraire plus vaste. La comparaison avec d'autres œuvres s'avère indispensable, mais Viala souligne que cette comparaison nécessite du temps : « le corpus littéraire est chronophage » (2011, § 11).

Une deuxième difficulté concerne la subjectivité de l'expérience esthétique. Viala qualifie d'« Ecole du mensonge » (§ 12) celle où les professeurs imposeraient aux élèves de ressentir certaines émotions à la lecture d'un texte. Si cette expérience esthétique fait partie de la connaissance du texte, l'émotion demeure aléatoire et ne touche pas tout le monde de la même manière.

Enfin, Viala évoque une croissance de la dimension implicite du corpus scolaire du XIX^{e} siècle à nos jours. Avant d'en arriver là, des listes explicites étaient proposées, avec des noms d'auteurs et des titres d'ouvrages spécifiques. Nous serions ainsi passés « de la prescription à la recommandation, puis à la suggestion » (§ 15). Aujourd'hui, les professeurs ne disposent plus d'une prescription explicite, d'un site ou d'un ouvrage unique où trouver une liste de livres de référence à exploiter en classe. Les sources pour faire un tel choix étant hétérogènes, les enseignants se basent largement sur un consensus plus ou moins flou. Viala explique la

diminution des prescriptions et l'augmentation de la diversité dans le corpus scolaire par la massification de l'enseignement et la diversification des profils d'élèves. Les pratiques scolaires ont dû s'adapter à ce nouveau public hétérogène.

2. Quelques critères de sélection

2.1 Alain Viala

Dans le même article, Alain Viala propose quelques critères pour sélectionner les œuvres. Il caractérise le corpus littéraire d'« infini » et d'« inconnaissable en tant que lui-même » (2011, § 2), car on ne peut pas tout lire. Selon lui, ce corpus serait aussi « hiérarchisé » et les classiques trôneraient au premier rang. Pour Viala, le corpus serait constamment soumis à un « besoin d'adaptation » en fonction de la période dans laquelle il voit le jour, du public et des circonstances plus généralement. Cette notion d'adaptation implique que le corpus se forme autour des objectifs qu'on lui donne. Par exemple, Voltaire était une vedette à l'époque de la III^{e} République (« adaptation au moment »). Le « Grand Ecrivain » ou « Grand Auteur », concept né avec la III^{e} République, servait alors à exalter la gloire nationale. L'adaptation peut aussi se faire en fonction des modes ou de la lisibilité. Par exemple, les textes de Boileau ne sont plus beaucoup étudiés en classe aujourd'hui alors qu'ils ont toujours été considérés comme des classiques. Viala explique que l'adaptation se fait aussi en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau, de leur option, etc.

2.2 Dufays, Gemenne et Ledur

Selon Dufays, Gemenne et Ledur, les textes proprement littéraires devraient être prioritaires dans l'enseignement de la lecture parce que la qualité de leur composition les a dotés de « virtualités multiples » (2015, p. 151). Ils proposent trois critères de sélection (p. 153-154). Tout d'abord, il faudrait sélectionner des textes qui soient à la portée des apprenants, motivants, et « qui répondent à leurs questions, attentes et besoins (conscients ou inconscients) ». L'ouvrage gagne également à être « lié aux valeurs de l'enseignant » car l'apprentissage, la transmission et le partage seront d'autant plus stimulés. Enfin, les textes qui sont « diffusés et valorisés par l'institution culturelle » auraient particulièrement leur place dans le corpus scolaire. Il s'agit des textes célèbres qui ont marqué l'histoire littéraire. Dufays, Gemenne et Ledur expliquent l'importance d'équilibrer ces trois critères :

> Intérêts de l'élève / passions du professeur / exigence de socialisation : le danger serait d'absolutiser l'un des trois pôles aux détriments des deux autres, car ils s'équilibrent, se contrôlent mutuellement (p. 155).

Ainsi, ne lire que des ouvrages privilégiés spontanément par les élèves n'est pas recommandé, le risque étant de tomber dans une « dérive démagogique » qui enferme les apprenants dans une culture qu'ils connaissent déjà. Ne lire que les textes préférés du professeur relèverait du « subjectivisme » et se limiter aux textes culturellement légitimes perpétuerait l'idée d'une littérature figée et élitiste.

2.3 Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc

Un ouvrage plus récent propose d'autres critères de sélection. Dans *Didactique du français langue première*, trois critères généraux sont avancés pour orienter le choix des œuvres. Tout d'abord, il faudrait retenir « des œuvres qui permettent de comprendre les grandes ruptures historiques du phénomène littéraire », ensuite « des œuvres qui ont servi de matrices intertextuelles à celles qui les ont suivies et dont la connaissance s'avère donc nécessaire pour décoder certaines allusions, parodies, réécritures… », et enfin « des œuvres qui, par l'importance de leurs contenus, apparaissent comme des outils essentiels pour la formation des valeurs et des gouts des élèves » (Simard et al., 2019, p. 354). Les deux premiers critères concernent plutôt le savoir littéraire : quelles œuvres ont marqué l'histoire littéraire et ont permis un certain progrès artistique et/ou idéologique ? Puis, quelles œuvres sont assez exemplaires, connues et reconnues pour être l'objet de reprises et d'actualisations ? En revanche, il nous semble que le dernier critère proposé peut être lié à un corpus « intégrationniste », c'est-à-dire qu'il accueille une diversité de références littéraires, parfois s'éloignant de la norme académique pour s'adapter aux gouts des élèves.

2.4 Claude Simard

Claude Simard présente « Quelques balises possibles » afin de sélectionner un corpus littéraire pertinent en classe de français (1996, p. 46-47). Tout d'abord, il explique que la meilleure manière de rendre compte de l'immensité des productions littéraires est d'éviter les corpus monolithiques pour préférer la diversité. Ensuite, il invite à différencier le savoir théorique autour des textes lus et le contenu intrinsèque de ces textes. Selon lui, la question du corpus littéraire regarde le contenu des textes vraiment lus, pas le savoir encyclopédique sur la

littérature que l'on peut connaitre sans l'avoir lue (le contexte de publication, la biographie de l'auteur, le courant, etc.). Troisièmement, Simard suggère de toujours choisir le corpus littéraire selon une optique didactique précise. Il distingue trois objectifs possibles : 1° élargir le savoir culturel des jeunes grâce à des œuvres « marquantes », 2° introduire des concepts littéraires avec des œuvres qui en sont des exemples et 3° stimuler le gout de la lecture à l'aide d'œuvres choisies par les élèves eux-mêmes. La dernière balise que propose Simard concerne directement les enseignants. Il pense que, dans la mesure où ces derniers sont « de grands lecteurs et des passionnés de littérature », leur passion produit l'apprentissage et qu'il est important de laisser une grande liberté pédagogique dans la sélection du corpus en classe de français.

2.5 Lire de tout

Finalement, le dernier critère pour sélectionner les textes serait d'éviter… les critères. A la fin de ce travail, nous exposerons les résultats de notre enquête et, parmi les données, un questionnaire envoyé à des professeurs de français comportait la question « Selon vous, quelle(s) caractéristique(s) principale(s) doit présenter un texte pour mériter d'être enseigné ? ». Un professeur s'est exclamé et a écrit la réponse suivante :

> (Je suis désolé, mais c'est quoi cette question ? Je ne comprends pas comment on peut voir un intérêt quelconque dans cette question. On n'enseigne pas un texte. Et il n'y a pas pour un texte de mérite intrinsèque à avoir. Au mieux, il aura des qualités ou défauts, qui varieront en fonction du lecteur ou de la lectrice.)
> Tant au niveau du fond, de la forme, du style, du genre ou du format, tout dépend du niveau des élèves, de l'année, du sujet de la séquence, des compétences visées ou travaillées, de l'actualité. Tout texte, même avec des erreurs ou travers, est potentiellement utile ou utilisable, et pourrait donc être mis au service d'un enseignement.

Selon lui, tous les textes ont leur place en classe de français. La réponse de cet enseignant pourrait être celle de certains didacticiens. Par exemple, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur, dans *Pour une lecture littéraire*, reprennent une citation de Marc Lits qui exprime cette même idée :

> Que faire lire aux élèves et quand faut-il les faire lire ? La réponse est simple : il faut tout lire et tout le temps. (…) Il n'y a pas, dans ma pratique didactique, de bons ou de mauvais livres. Il n'y a que des textes qui donnent envie de lire (Lits, 1990, p. 10).

Ainsi, Dufays, Gemenne et Ledur affirment « qu'un rôle essentiel du professeur est précisément d'exercer les élèves à lire tous les types de textes selon différents registres » (2015, p. 151).

3. Lectures intégrales ou sélection de morceaux ?

3.1 Les conséquences de l'extraction

Anissa Belhadjin et Laetitia Perret qualifient l'extrait d' « objet spécifiquement scolaire » (Belhadjin & Perret, 2020, p. 13). Elles mettent en évidence les différentes qualités que possède l'extrait dans le cadre scolaire. Pour commencer, « sa longue existence souligne son efficacité ». Ensuite, l'extrait « ne prend sens que dans un accompagnement (titres, consignes, chapeaux, illustrations, etc.) qui en révèlent les finalités scolaires ». En dernier lieu, Belhadjin et Perret soulignent la malléabilité de l'extrait : « l'extrait est libre de droit, gratuit, aisément diffusable ; son existence est donc étroitement liée à son utilisation dans le cadre de l'école ».

Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin soulignent que « les extraits contribuent à transformer des objets culturels en objets à enseigner » et que cet enseignement transmet « une certaine représentation de la littérature » (2021, § 4). L'école étant « une des instances de fabrication du littéraire », l'extrait serait un « révélateur des pratiques qui nous dit quelque chose de la manière dont la littérature se lit et s'enseigne dans les classes » (§ 12). La question des valeurs véhiculées par l'école se pose donc ici, comme, nous l'avons vu, lors de la sélection des textes eux-mêmes. Dès lors, quels extraits choisir ?

Pierre Kuentz retourne la question et regarde plutôt les extraits qui ne sont pas choisis. Selon lui, la sélection des extraits cacherait une forme de censure. Il explique :

> Le mécanisme [de censure] est particulièrement visible dans les œuvres dont l'interprétation politique peut passer pour dangereuse. […] Il serait fâcheux que l'élève confondît l'art avec ce qui n'est que polémique de circonstances (1972, p. 8-9).

Il ajoute que l'intérêt didactique des extraits est de réduire la littérature à l'essentiel. Il écrit que les morceaux choisis « réunissent les passages qui contiennent l'essence de chaque œuvre ». Cependant, les extraits, résultat du processus d'« extraction », se retrouvent décontextualisés puisqu'ils sont séparés de leur situation d'énonciation pour être réintroduits dans un nouveau discours. Il propose la notion de « désénonciation » pour expliquer le phénomène par lequel l'énoncé est détaché de ses conditions d'énonciation. Pour que ces extractions demeurent lisibles, elles doivent être normalisées, voire « aseptisées ». Kuentz parle à cet égard d'une « opération de neutralisation ».

L'extraction implique donc un « désancrage » mais, paradoxalement, il nécessite aussi un « réancrage », soit un travail de mise en page et/ou d'assemblage de textes. Le « montage des extraits […] permet de donner une apparence d'ordre dans le rangement des textes » (Kuentz, 1972, p. 10). Ainsi, une nouvelle mise en page est nécessaire pour que les morceaux choisis soient compréhensibles par le lecteur contemporain qui n'a pas lu l'intégralité de l'œuvre. Se posent alors les questions, entre autres, de la traduction (faut-il effacer les particularités linguistiques, par exemple pour les textes de littérature médiévale ?) et de la présence des notes (faut-il accompagner l'extrait de notes qui éclairent la lecture ?). Également pour Belhadjin et Bishop, toutes ces opérations, qu'elles soient de « mise en extrait » ou de « mise en page », ont tendance à « modifier le sens du texte d'origine » (2021, § 9).

Nathalie Denizot explique que l'école a tendance à procéder par découpages : assemblage d'heures de cours, structuration par filières et options, succession de disciplines, etc. Le système scolaire a donc tendance à « *poser* les objets scolaires les *uns à côté des autres* » (Denizot, 2010, § 30), parfois de façon réfléchie (dans une perspective de progression), parfois de façon plus aléatoire (dans le cas du corpus scolaire, « tous les textes ne peuvent y être articulés entre eux », écrit-elle). Elle propose la notion d'« amphitextualité » (du grec ancien *amphi* : autour de, des deux côtés) pour désigner les effets produits par les assemblages sur la réception des textes et sur la construction des corpus scolaires. L'amphitextualité « désigne les relations entre les textes *posés* les uns à côté des autres » (2021, § 21) et « vise à décrire les solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes et les genres » (2010, § 30).

La didacticienne convoque plus particulièrement le manuel scolaire, qui « est un espace plurisémiotique dont il faut questionner l'aménagement et la fonction de tous les éléments présents (y compris le paratexte, les illustrations, etc.) » (2021, § 21). En effet, le manuel scolaire est l'espace par excellence de l'assemblage d'extraits. Denizot donne l'exemple de l'utilisation du même extrait d'*Adolphe* de Benjamin Constant dans deux manuels édités chez Bordas[7], le premier en 1997 et le second en 2001. En 1997, l'extrait est inclus dans le chapitre « L'aube du romantisme ». Il est confronté avec un texte de M^{me} de Staël et le paratexte explique qu'*Adolphe* est un des premiers romans qui illustre le « mal du siècle ». Le texte de Constant semble inscrit dans la période romantique. En 2001, l'extrait est présenté dans un

[7] Aviérinos & Prat (1997) ; Aviérinos, Labouret et Prat (2001).

chapitre sur le « biographique » et, accompagné d'un extrait de l'autobiographie *Cahier rouge* du même auteur, *Adolphe* semble plutôt inclus dans la catégorie du roman autobiographique. Sous les traits d'Adolphe, Constant relaterait sa liaison orageuse avec Germaine de Staël. Denizot conclut :

> Si le même passage est présent dans ces deux éditions du manuel, il l'est de manière différente, puisque ces deux amphitextualités en orientent différemment la lecture (2015c, p. 43).

3.2 Alterner les deux formules

Si l'extrait était globalement vu d'un mauvais œil depuis la sortie de l'article fondateur de Kuentz, nous pouvons constater qu'aujourd'hui les didacticiens trouvent quelques avantages à cette méthode de lecture. L'utilisation de l'extrait est très répandue à l'école, notamment grâce à sa malléabilité et à sa longueur qui s'adapte facilement aux besoins de l'enseignant. Brigitte Louichon et Maïté Eugène (2020, p. 56-57) distinguent différentes manières d'utiliser les extraits : « l'extrait sans l'œuvre » (les mosaïques de textes autonomes), « l'extrait de l'œuvre » (la lecture de morceaux choisis avant d'étudier le livre en question) et « l'œuvre par extraits » (une lecture intégrale fragmentée). La lecture d'extrait peut donc avoir plusieurs finalités. Elle peut se suffire à elle-même et permettre de dégager l'essentiel de l'œuvre, ou bien amener à lire l'œuvre dans son intégralité. L'extrait permet aussi d'apporter des connaissances sur des éléments externes à l'œuvre (genres, auteurs, thèmes, histoire des idées, etc.) (Langlade, 2002, p. 17).

L'utilisation de l'extrait comporte donc quelques avantages, mais la lecture intégrale aussi. Les deux formules sont en fait complémentaires. L'extrait « facilite une pratique collective de la lecture » (Belhadjin & Bishop, 2021, § 10) alors que la lecture intégrale représente plutôt une pratique privée et individuelle. La lecture longue et intégrale comporte des avantages différents. Son principal intérêt est d'apprendre à développer des compétences en lecture, tant grâce à une lecture psycho-affective que par une lecture plus distanciée et scolaire. Lire intégralement des œuvres au secondaire supérieur est crucial pour permettre aux élèves de s'immerger dans la richesse de la culture littéraire, de développer leur compréhension du monde et de découvrir la diversité des expériences de lecture. De plus, la lecture intégrale longue, bien que naturellement vouée à faire l'objet d'une lecture en solitaire à domicile, peut

être programmée par étapes et outillée, accompagnée tout au long de son étude par divers dispositifs introduits par le professeur, par exemple le journal de lecture (Dufays, 2010b, p. 5).

Dans l'ouvrage *Didactique du français langue première*, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc jugent que les deux démarches sont complémentaires et conseillent d'alterner les lectures d'extraits et les lectures intégrales. Ils pensent que les morceaux choisis relèvent plutôt de la « forme scolaire » (2019, p. 258) et peuvent paraitre moins authentiques qu'une lecture intégrale. Néanmoins, les extraits permettent de manipuler plus facilement les textes afin de créer des comparaisons rapides et de lire un large panel de textes de différents courants, tout en s'adaptant au temps limité de chaque heure de cours. La lecture intégrale est jugée plus « naturelle » car elle permet un travail sur l'ensemble des processus de la lecture « ordinaire », mais elle freine les faibles lecteurs.

3.3 Les lectures intégrales courtes : la nouvelle et le poème

Les lectures intégrales courtes peuvent servir d'alternative aux extraits. Il s'agit des nouvelles, des articles, des poèmes courts et de tout autres lectures intégrales rapides. Ce type de lecture permet de maintenir la concentration des élèves jusqu'à la fin du texte et de motiver les faibles lecteurs tout en conservant les intérêts qu'offre une lecture intégrale.

Le genre de la nouvelle est défini par René Godenne (1995) à partir de quelques caractéristiques : il s'agit d'un récit bref qui se concentre sur un même sujet, qui comporte un rythme soutenu et une structure marquée, souvent une entrée en matière immédiate et une succession d'éléments convergents vers la chute finale. De plus, une nouvelle est souvent associée à un caractère conté et/ou oral.

Dans la présentation d'une enquête auprès de collégiens à propos d'une nouvelle de Romain Gary, l'équipe de didacticiens s'accorde pour dire que

> La nouvelle, par son format bref, s'accommode à priori plutôt bien des contraintes temporelles de la forme scolaire. Néanmoins, dès lors qu'elle excède quelques pages, elle n'en est pas moins susceptible, comme le roman, d'être découpée en extraits (Dufays et al., 2021, § 6).

Les résultats de cette recherche, qui a impliqué 24 professeurs dont les élèves avaient entre 9 et 15 ans, montrent que les enseignants ont tendance à davantage procéder à l'extraction si les apprenants sont plus âgés et déjà « maitres de leur lecture ». De plus, il ressort que les

extractions de début de texte servent plutôt à vérifier la compréhension de la nouvelle alors que les extractions en fin de texte invitent davantage à formuler une interprétation ou une appréciation.

Les poèmes sont une autre forme de textes souvent courts. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc nous éclairent sur l'élaboration d'un corpus poétique dans le secondaire supérieur :

> Il est intéressant de donner à lire aux élèves quelques textes qui à la fois proclament et illustrent des esthétiques poétiques bien distinctes, comme par exemple « Fonction du poète » de Hugo et « La nuit de mai » de Musset (pour le romantisme, dans son double versant, social et pathétique), « L'art » de Gautier (pour le Parnasse), « Correspondances » de Baudelaire et la « Lettre du voyant » de Rimbaud (pour le symbolisme), et « Feu de joie » d'Aragon et un extrait du « Manifeste » de Breton (pour le surréalisme) (2019, p. 366).

Privilégiant les auteurs et les textes « fondamentaux » des deux derniers siècles, la proposition des didacticiens est l'occasion pour les élèves d'acquérir des références historiques et culturelles. Les deux critères majeurs revendiqués sont 1° la portée transtextuelle du texte (celui-ci sert de référence, voire de matrice, pour d'autres textes) et 2° sa valeur prototypique (le texte a marqué une rupture par rapport aux stéréotypes du genre qui précédaient et a ainsi participé à l'évolution du fait littéraire) (p. 367).

À côté de cette sélection qui peut être qualifiée de « scolaire », les didacticiens proposent d'ouvrir le corpus sur des lectures moins scolaires, voire non évaluées. Par exemple, le « cercle des poètes disparus » (inspiré du film éponyme de Peter Weir) est un club parascolaire qui invite les élèves à partager des textes qui leur ont plu, des lectures donc plus personnelles et subjectives. De plus, pourquoi ne pas présenter Mircea Marghescou et sa manière de rendre poétiques des faits divers, à l'image des surréalistes et de leur ready-mades, qui transformaient en œuvres d'art les objets les plus triviaux ? (p. 369).

4. Lectures imposées ou libre choix des élèves ?

4.1 L'ambivalence d'un tel choix

Lorsqu'il s'agit de choisir les ouvrages, le professeur est directement amené à se demander s'il doit choisir un livre pour toute sa classe ou si les élèves devraient plutôt être maitres de leurs lectures. Franck Perazio souligne les difficultés, ou plutôt l'ambivalence,

qu'implique la sélection du corpus. Il se concentre sur les lectures des enfants, et non des adolescents, mais ses propos nous intéressent dans la mesure où, comme nous, il propose que le choix soit le premier geste à fournir dans l'acte de lecture. Puisque « lire, c'est d'abord savoir choisir ses lectures » (c'est le titre de son article), nous pouvons nous interroger : le corpus scolaire devrait-il être créé par les élèves eux-mêmes ? Perazio considère qu'il est bon de laisser les jeunes lecteurs choisir leurs lectures dans la mesure où, ainsi, « l'enfant devient acteur de sa culture littéraire » (1992, p. 105). Cette idée s'éloigne cependant de celle d'une culture commune puisqu'elle laisse le champ libre à une diversité de lectures isolées et ne permet pas de travailler collectivement sur une même œuvre. Perazio est conscient de ce risque puisqu'il évoque le danger d'un « empirisme didactique de l'élève » et d'un « papillonnage entre les livres ». Pour y remédier, il fait appel au rôle du professeur : « l'enseignant devient une référence littéraire et guide les élèves vers les grands classiques ». Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant serait de corriger les choix de lecture inadéquats des élèves en les remettant sur la bonne voie qui serait celle des « grands classiques ». Mais, encore une fois, Perazio a conscience des risques d'un tel enseignement qui déboucherait sur ce qu'il appelle un « dogmatisme pédagogique » (p. 106). L'ambivalence est donc la suivante : lors de la sélection du corpus littéraire, l'enseignant est tiraillé entre « l'empirisme didactique de l'élève » (qui amène à accorder trop de liberté aux élèves) et « le dogmatisme pédagogique » (qui se produit s'il impose lui-même toutes les lectures).

4.2 Alterner les deux formules

Les deux formules présentent donc des avantages et des inconvénients. D'un côté, les lectures imposées permettent de travailler sur les mêmes textes avec l'ensemble de la classe. D'un autre côté, ce type de lecture facilite la fraude (par exemple s'appuyer sur un résumé rédigé par un camarade) et freine les faibles lecteurs, les élèves qui ne lisent pas par plaisir et ceux qui sont les moins motivés. La lecture libre, elle, est plus motivante puisqu'elle prend en compte les gouts personnels des élèves. Bénédicte Shawky-Milcent trouve plusieurs avantages au libre choix des élèves :

> Le fait de pouvoir sélectionner un titre à sa guise, dans une liste d'œuvres variées, permet à l'élève d'affirmer ses gouts, de cerner ses difficultés et d'instaurer un rapport personnel au patrimoine littéraire. […] Cette relative liberté est vécue par l'élève comme un gage de confiance dans sa capacité à découvrir, à son rythme, des œuvres difficiles et prend à rebours un discours préconçu sur les œuvres patrimoniales, souvent perçues comme

> rébarbatives avant même d'avoir été feuilletées. La pression exercée par l'injonction tant parentale que scolaire sur la nécessité de lire des classiques s'atténue (2013, p. 149).

Cependant, lorsque le libre choix est pratiqué de manière exclusive, il présente l'inconvénient de créer un éclatement des références qui se fait au détriment de la culture commune. Les activités collaboratives et les échanges d'idées, qui sont des éléments clés de l'apprentissage, deviennent aussi plus difficiles à orchestrer lorsque les références littéraires ne sont pas partagées.

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc proposent pour leur part de combiner les avantages des deux formules en alternant les lectures imposées par le professeur et le libre choix des élèves au sein d'une liste établie par le professeur. Concrètement, par exemple, ils suggèrent aux enseignants de laisser le choix de la lecture à leurs élèves une fois par mois et d'imposer des lectures communes quatre ou cinq fois sur l'année (2019, p. 258).

5. Quelle(s) culture(s) valoriser grâce au corpus littéraire ?

5.1 Inclure une littérature de l'altérité ?

Le corpus scolaire serait composé « en majorité de textes français » et au « premier rang » par des classiques (Viala, 2011, § 2). Cela dit, la littérature en dehors des classiques est très fournie. Abandonner cette partie de la littérature reviendrait à mentir sur le fait littéraire : les classiques n'en constituent qu'une partie et ne représentent que peu les textes publiés récemment (qui doivent encore passer par le processus de « classicisation ») et les textes non français. En ce qui concerne la littérature récente, nous y reviendrons dans la partie suivante. Dans cette partie, nous posons la question : quelle place pour les littératures de l'altérité dans le corpus scolaire ? Puisque l'altérité se définit par le « caractère de ce qui est autre » (*Le Robert*), la littérature peut jouer un rôle important dans l'apprentissage de la reconnaissance et de la compréhension de l'autre. En exposant les élèves à des œuvres issues de différentes cultures, le corpus scolaire peut offrir une fenêtre sur la diversité du monde.

Néanmoins, comme l'explique Magali Jeannin, si les démarches didactiques ne sont pas adaptées, le risque est de figer les représentations à long terme et de forger les stéréotypes au lieu de justement les déconstruire. En effet, l'objectif de l'éducation interculturelle est de ne pas « enfermer "l'autre" dans sa différence irréconciliable » (Jeannin, 2017, § 2), mais de

reconnaitre des similitudes, de créer des réflexions sur soi-même et de comprendre que les cultures s'alimentent entre elles. Une réelle éducation interculturelle veut que tous les élèves se sentent également « autres » par rapport à cet « autre » et s'adonnent à un questionnement identitaire. Une telle démarche nécessite l'inclusion des « impensés » culturels dans le corpus sans pour autant figer ceux-ci dans des clichés. Magali Jeannin donne l'exemple de la littérature des colonisés d'Afrique : l'image de l'Africain dans une vision ethnocentrée a tendance à se restreindre à un « noir ébène » qui « vit à demi-nu dans un cadre naturel sauvage, empreint d'animisme » (§ 4). Le personnage central dans le long métrage d'animation *Kirikou et la Sorcière*, réalisé par le français Michel Ocelot en 1998 et qui a donné naissance à une série de livres de jeunesse, en est un exemple. Kirikou et sa communauté se baladent toujours nus, les femmes ont souvent une cruche d'eau sur la tête et les hommes sont armés d'un javelot. Magali Jeannin juge le choix de tels ouvrages « inadapté » dans la mesure où l'Afrique fournit bien plus de diversité. Une vraie éducation à l'interculturalité serait de montrer aux élèves les différences et les points communs des différentes cultures, en allant du mode de vie au style vestimentaire.

5.2 Valoriser la culture juvénile ?

Quelle place devrions-nous laisser à la culture juvénile dans un corpus destiné aux jeunes ? Pour Anissa Belhadjin et Marie-France Bishop, les classiques et les œuvres patrimoniales, qui sont aux fondements de l'enseignement de la littérature, semblent laisser peu de place aux autres ouvrages, comme la paralittérature et la culture juvénile que sont les arts graphiques, les films, les séries, mais aussi les mangas, les fanfictions[8], les chansons, les morceaux de slam et de rap, etc.

> La culture juvénile ne parait guère prise en compte en cours de français : soit ignorée, soit reléguée au rang de sous-culture, il n'est pas habituel de s'interroger sur ses usages ou son éventuel intérêt (Belhadjin et Bishop, 2019, § 9)

A l'inverse, Natacha Levet affirme : « Si la lecture à visée éducative d'œuvres issues de corpus légitimés reste prédominante, les lectures de plaisir sont admises et encouragées » (Levet, 2019, § 1). Toujours est-il que tous s'accordent pour dire que la littérature patrimoniale est préférée dans le corpus scolaire. D'une manière générale, les œuvres retenues sont celles qui donnent

[8] Une fanfiction est un récit rédigé par des fans pour prolonger ou réinventer leur produit médiatique préféré (roman, manga, film, série…).

l'occasion de transmettre une culture commune basée sur des grandes références littéraires : « la constitution des corpus scolaires met en avant ce tropisme idéologique de la transmission d'un patrimoine reconnu » (Levet, § 2). Cela étant, la littérature issue de la culture juvénile peut être un moyen d'accéder aux classiques et à la littérature patrimoniale :

> Mobiliser l'encyclopédie du jeune lecteur peut être une stratégie pour l'amener à des corpus plus patrimoniaux ou classiques. Les œuvres issues des cultures juvéniles servent alors de passerelle à des œuvres plus complexes (§ 8).

La littérature de jeunesse serait donc une voie d'accès à une littérature plus complexe. Levet propose des exemples de séquences de cours qui consisteraient à confronter l'univers de *Star Wars* et celui des chevaliers du Moyen-Âge pour évoquer les épopées, ou à comparer une héroïne contemporaine comme Katniss Everdeen dans *Hunger Games* et les figures classiques d'Artémis ou de Thésée. Natacha Levet propose ainsi de mêler culture juvénile et culture scolaire en prenant comme point de départ la littérature de jeunesse afin de rendre intelligibles les textes du passé. La didacticienne propose même de considérer des objets de la culture juvénile comme des objets d'étude à part entière (§ 9). Cette approche permettrait de nuancer la hiérarchisation entre best-sellers et grande littérature. Levet propose en outre une activité autour des stéréotypes littéraires et donne l'exemple du roman *Fascination* de Stéphanie Meyer[9]. L'œuvre, « saturée de stéréotypes », permet de travailler les codes du récit vampirique. Au début du roman, le personnage d'Edward Cullen sauve l'héroïne qui est sur le point d'être percutée par une voiture roulant à vive allure sur un parking. Plusieurs codes de la *teen fiction* sont concentrés dans cette scène (vie au lycée, groupe d'amis, marginalité de l'héroïne tout juste arrivée en ville…), ainsi que des stéréotypes du récit héroïque (rapidité et force surhumaines d'Edward le vampire qui sauve celle qui deviendra sa petite amie). Levet ajoute :

> On peut sourire de cette reprise de motifs éculés […] Ou l'on peut choisir de travailler, précisément, sur ces stéréotypes en tant qu'ils sont assumés et réinvestis.

Toutefois, l'inclusion de la culture juvénile au sein du corpus scolaire comporte quelques limites. Tout d'abord, ce qui est aujourd'hui neuf devient très rapidement ancien, surtout à l'heure où la rapidité est entrée dans les mœurs de la « génération zapping ». Levet a conscience d'une telle difficulté et précise que l'œuvre de Stéphanie Meyer est déjà démodée chez les

[9] Il s'agit d'un des tomes qui donnera naissance à la saga *Twilight* au cinéma.

jeunes[10] (§ 10). De même, J.-L. Dufays nous rappelle que « la nouveauté n'a qu'un temps, le neuf d'aujourd'hui devenant assez rapidement l'ancien de demain » (2023, § 9). Certaines tentatives de rajeunir le corpus peuvent ainsi passer pour plus « ringardes » qu'une sélection patrimoniale traditionnelle, car ce qu'un enseignant jugera être neuf peut être perçu comme ancien par ses élèves, et inversement. J.-L. Dufays donne l'exemple du dispositif de cours dialogué et de certains auteurs du patrimoine non familiers des élèves et qu'ils peuvent percevoir comme nouveaux, alors qu'à l'inverse les chansons de Stromae sont perçues comme nouvelles par certains enseignants alors que les élèves ont déjà tendance à considérer qu'elles sont passées de mode.

Michèle Petit met également le doigt sur une limite de l'inclusion du corpus juvénile en classe de français :

> N'est-on pas tout autant en train de déposséder l'adolescent de son espace quand on tente de le rattraper par la manche en lui proposant des textes supposés lui ressembler ? (2002, p. 55).
>
> L'école ne s'arroge-t-elle pas là une sorte de droit de regard sur un domaine éminemment intime ? (p. 163).

Il importe donc que l'enseignant soit conscient que s'approprier les lectures spontanées des élèves dans le cadre scolaire revient parfois à leur enlever le plaisir d'effectuer leurs propres choix et à réduire leur autonomie dans leurs pratiques extrascolaires.

5.3 La place de la paralittérature

Déjà en 1986, Y. Reuter partageait dans la revue *Pratiques* des propositions sur la place de la paralittérature en classe de français. En 2007, dans l'ouvrage collectif *Les mauvais genres en classe de français*, Laurence Rosier écrivait :

> Aujourd'hui, travailler en classe les mauvais genres ne relève pas d'une pratique innovante à l'exception des écrits d'internet absents naguère du capital scolaire exploitable [...]. L'histoire de la discipline montre en effet que l'école peut transformer bien des objets culturels en savoirs d'apprentissage et en montrer l'intérêt pédagogique (p. 6).

La question est donc peut-être datée, propre à un temps révolu (Dufays, 2007, p. 94). En effet, dès les années 70, la culture scolaire a fait l'objet de critiques qui mettaient en cause son lien

[10] Dans notre enquête auprès des élèves (qui sera présentée dans notre dernier chapitre), nous ne relevons en effet aucune mention de cette autrice.

avec la culture humaniste. Ces critiques ont été la source d'une rénovation de l'enseignement du français et plus largement de la culture scolaire. La volonté de réformer la discipline a suscité une ouverture des corpus littéraires sur la paralittérature (Denizot, 2019, § 12). Par cette ouverture, l'enseignement de la littérature visait à être plus proche des élèves et à reconnaitre la diversité des profils. Nathalie Denizot résume :

> Si l'évolution du corpus scolaire est une constante dans l'histoire de la discipline, l'entrée des paralittératures a cependant rompu avec une conception plus traditionnelle de la discipline, construite essentiellement autour de la littérature classique et des auteurs patrimoniaux (§ 15).

Malgré tout, Denizot évoque une forme de « classicisation » qui s'opère sur la paralittérature intégrée en classe de français :

> Depuis l'introduction des paralittératures dans les années 1970, on voit se constituer dans les manuels un petit noyau de « classiques » paralittéraires (§ 16).

Le corpus de « mauvais genres » est en fait réduit aux « bons mauvais genres » qui sont surtout représentés par Verne, Poe, Maupassant, Gautier pour le fantastique et par Bradbury, Leblanc et Brown pour le policier et la science-fiction. Ces auteurs relèvent de « faux mauvais genres » car ils ne proviennent pas de la vraie culture populaire de masse dont font plutôt partie la littérature sérielle, les romans inspirés de séries Netflix, la fantasy adolescente… Selon Denizot, l'ouverture vers la paralittérature sert en fait « d'alibi pour masquer la persistance du primat de la « vraie » littérature ». Yves Reuter explique à quel point « changer les textes sans changer les méthodes d'approche s'avère d'une efficacité très limitée » (Reuter, 1986 p. 9). Ainsi, malgré les changements de corpus littéraire incluant les « mauvais genres » dans les années 70, on constate une certaine pérennité des pratiques et des représentations de la littérature. Denizot souligne que, en France, nonobstant la créativité des enseignants et le renouvèlement des approches des textes, « c'est encore le commentaire, l'explication de texte et la dissertation qui valident l'enseignement de la littérature au lycée » (Denizot, 2019, § 20). Tous les textes, quelle que soit leur origine, leur genre et leur forme, passeraient par un « processus de scolarisation » qui vise à les façonner à la manière de la culture scolaire.

5.4 Qu'en est-il des iconotextes ?

Par « iconotexte », nous entendons principalement les bandes dessinées, les romans graphiques et les mangas. Sont-ils exploités en classe de français ?

Bounthavy Suvilay, Édith Taddei nous apprennent que

> Le manga est de plus en plus utilisé dans les séquences pédagogiques et les manuels scolaires, ce qui témoigne de son intégration progressive au sein de l'école (Suvilay & Taddei, 2019, § 4).

Les didacticiennes proposent aux enseignants de s'emparer des lectures réelles des élèves et de comprendre en quoi elles possèdent des similitudes avec d'autres formes littéraires comme les textes patrimoniaux[11]. Un exemple connu est *Naruto* qui est un jeune garçon orphelin, solitaire et aventurier, avec quelques difficultés scolaires. Sa figure condense les héritages d'une longue lignée de héros littéraires tels que Sophie, Heidi, Rémi, Jim Hawkins, Tom Sawyer, Oliver Twist, etc. (§ 8). La lecture de *Naruto* convoquerait ainsi tout un panel de références. De plus, toujours d'après Suvilay et Taddei, inclure les mangas dans le corpus scolaire serait favorable à l'éducation interculturelle puisque cela permettrait au jeune lecteur européen de confronter son système de valeurs avec celui des Japonais. Dans la mesure où les mangas lus en Europe ont souvent été traduits, Suvilay et Taddei pensent qu'ils sont l'occasion d'apporter une réflexion sur la langue et les interprétations subjacentes aux différentes manières de traduire. En plus d'être un objet traduit, le manga est généralement un objet transmédiatique. Les didacticiennes invitent à confronter les génériques des adaptations animées, les jeux développés à partir des mangas et tous les produits dérivés. Quel est le schéma actantiel ? Comment sont caractérisés les personnages ? Comment adapter un manga en animé ? Comment résumer l'information dans un générique ? Autant de questions que soulève l'exploitation du caractère transmédia du manga. Suvilay et Taddei offrent des pistes didactiques concrètes :

> Les génériques de plusieurs adaptations animées sont ainsi confrontés par un prélèvement organisé d'informations, signes iconiques et textuels, à partir desquels les élèves énoncent des hypothèses sur le type de héros, son caractère, ses désirs et les actions qu'il mènera ou subira, et proposent un schéma actanciel possible (§ 29).

Du côté de la bande dessinée, Marie-José Fourtanier s'est intéressée à quelques adaptations d'œuvres patrimoniales par des bédéistes[12]. Si l'adaptation permet de préserver les œuvres du patrimoine, elle peut parfois aussi être un pas vers l'oubli. « L'adaptation […] se situe à mi-chemin entre la mémoire et l'oubli », écrit Fourtanier (2013, p. 40). Les adaptateurs

[11] Elles s'intéressent aux élèves de primaire, mais nous pensons que leur proposition pourrait être adaptée aux élèves du secondaire.

[12] *Ruys Blas* de Jean-Pierre Lihou (1979), *Salammbô* de Philippe Druillet (1980), *A la recherche du temps perdu* de Stéphane Heuet (1998-2021) et *Julia et Roem* de Enki Bilal (2011).

sélectionnent des personnages, des lieux, des scènes… et laissent souvent de côté d'autres éléments de l'histoire, fondamentaux ou non. Fourtanier prend l'exemple de *Julia et Roem* (2011), qui est une adaptation décalée de l'œuvre fondatrice *Roméo et Juliette*. Enki Bilal désacralise la pièce de Shakespeare en même temps qu'il lui rend hommage en l'actualisant, en la faisant (re)vivre. « Les personnages se moquent des citations littérales de la pièce de Shakespeare, les mettent à distance, subvertissant ainsi la dimension monumentale de l'œuvre source », explique Fourtanier. Il arrive aussi que des bédéistes se montrent très fidèles à l'œuvre source, par exemple *Ruy Blas* de Jean-Pierre Lihou (1979). Ce dernier a eu l'ambitieux projet de mettre en images l'intégralité des dialogues et des didascalies de la pièce de Victor Hugo. L'œuvre source est enrichie puisqu'en plus du texte intégral, Lihou joue sur la mise en page, la police de caractères, les couleurs, les contrastes… On voit ainsi qu'inclure des bandes dessinées en classe de français permettrait probablement de faciliter l'accès des élèves aux œuvres de références. Sans se substituer à l'œuvre source (elles en sont plutôt des interprétations fidèles), ces adaptations contribuent à diversifier les supports et à susciter l'intérêt des élèves pour la littérature patrimoniale.

6. Le renouvèlement du corpus

6.1 La littérature contemporaine

D'après nos lectures, il semble que la grande majorité des didacticiens recommandent un renouvèlement constant des corpus. Ce renouvèlement peut être lié à l'inclusion d'une littérature plus récente. La question de l'intégration de la littérature contemporaine est d'actualité grâce à toutes les modifications du système éducatif en cours, mais elle n'est pas neuve, comme l'écrit J.-L. Dufays :

> Si l'interrogation sur la place de la littérature contemporaine à l'école a partie liée avec le vent de réformes qui souffle sur le champ éducatif depuis une cinquantaine d'années, elle n'est pas neuve, car elle parait indissociable d'une réflexion plus large, qui concerne à la fois le devenir de la littérature, l'évolution de son enseignement dans son ensemble et le sort de l'histoire littéraire et du patrimoine (2024, § 1).

Nous voyons l'enjeu d'un tel renouvèlement dans les corpus : les textes contemporains choisis aujourd'hui pourraient devenir les classiques de demain. Encore devons-nous établir à quelles conditions un texte est contemporain. Pour notre enquête, nous considérerons, comme il est couramment admis, que le texte contemporain est celui qui est écrit par un auteur vivant.

J.-L. Dufays évoque trois enjeux majeurs de l'inclusion de la littérature contemporaine en classe de français : 1° faire accéder les élèves à cette « pratique vivante et actuelle », 2° considérer la littérature contemporaine comme « le devenir de la langue et des discours » et 3° aborder les « questions vives » que se posent légitimement les élèves aujourd'hui et dont nous trouvons quelques pistes de réponses dans la littérature plus récente (§ 8). Finalement,

> L'enseignement de la littérature contemporaine permettrait de promouvoir une image dynamique, vivante, non « muséale » de la littérature et par là de former les élèves à devenir des acteurs culturels de leur temps.

Mais quelles œuvres contemporaines sélectionner ? Pour Dufays, deux critères sont complémentaires. Il faudrait à la fois choisir des textes qui « parlent » aux élèves, qui leur sont accessibles et favorisent une lecture participative, et aussi choisir des textes « emblématiques d'une période, d'un courant, d'un genre », sans oublier les œuvres qui rompent avec les traditions littéraires et permettent ainsi de mettre en perspective des littératures précédentes (§ 12).

6.2 L'innovation

Le renouvèlement du corpus relève aussi de « l'innovation », notion qui se différencie du « changement » et de la « nouveauté » car elle implique une réflexion, une volonté, un projet défini dans l'espace et le temps (Dufays & Brunel, 2023, § 2). L'innovation doit en plus être reconnaissable par tous, pas un projet isolé :

> Elle [l'innovation] implique également une forme d'objectivation, de dimension partageable, de reconnaissance par autrui, qui la distingue de la créativité ou du bricolage, lesquels peuvent être individuels et intuitifs.

L'innovation est donc un projet collectif qui a un but précis. En termes d'enseignement, l'objectif est l'amélioration des apprentissages. Selon Dufays, la notion d'innovation est, dans le champ didactique, « axiologiquement orientée » car elle revêt une connotation positive, à l'inverse des termes « ancien » et « traditionnel ». L'innovation est aussi « éminemment relative » car « l'effet d'innovation est toujours historiquement situé et volatile » (Dufays, 2023, § 3). Cette relativité est valable au sein de la classe car ce qu'un professeur peut juger « innovant » ne sera pas forcément perçu comme tel par tous les élèves de la classe. De plus, un objet du passé peut être envisagé avec une méthode jugée innovante et inversement. Dufays en arrive à la conclusion qu'« innover ne peut en aucun cas constituer un but d'enseignement

en soi » (§ 12), d'une part à cause de la relativité de la notion d'innovation et d'autre part par la possibilité de mêler contenu ancien et méthode nouvelle, ou inversement.

Cependant, même si l'innovation ne peut pas devenir un but en soit, elle présente plusieurs enjeux importants. En premier lieu, Dufays cite l'« enjeu motivationnel » pour les élèves et pour le professeur. En effet, la nouveauté et la surprise sont des « vecteurs de sens ». Ensuite, le deuxième enjeu est celui de la « pertinence sociale ». L'actualisation des objets et pratiques permet de maintenir l'enseignement en phase avec les évolutions de la société. Le troisième et dernier enjeu est celui de la « pertinence scientifique », puisque l'innovation permet d'améliorer les connaissances et de complexifier toujours plus ce qui est étudié. En ce qui concerne l'innovation du corpus littéraire, Dufays précise :

> Je crois utile de souligner l'importance que mes collègues et moi accordions alors (beaucoup plus à l'époque qu'aujourd'hui) à la proposition de nouveaux corpus liés à des genres peu travaillés en classe et faits de textes peu connus ou peu utilisés (notamment de Henri de Régnier, d'Albert Cohen, de Christian Bobin, de Nathalie Sarraute, de Fredric Brown, ou même de Mallarmé, des chansons et des clips de Maurane, de MC Solaar ou de Stromae…), mais aussi de groupements de textes […]. Cette innovation sur le plan des corpus était à mes yeux indissociable de l'activité de lecture littéraire telle que je cherchais à la promouvoir (§ 22).

Cette volonté de renouveler les textes lus en classe n'est donc pas neuve et le corpus scolaire semble être le lieu idéal pour opérer une innovation.

6.3 L'actualisation des œuvres

Pour enseigner le fait littéraire, il convient de prendre « en compte les évolutions des façons de ressentir et de juger » les œuvres (Aron & Viala, 2005, p. 114). De même, dans son ouvrage sur la réception littéraire, Hans Robert Jauss écrit :

> L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence ; un monument qui révélerait à l'observateur passif son essence intemporelle. Elle est bien plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence (1978, p. 51-52).

Aron, Viala et Jauss mettent l'accent sur l'idée que chaque lecture d'une œuvre littéraire peut donner lieu à une nouvelle interprétation, reflétant ainsi la diversité des expériences de lecture. L'œuvre n'est pas figée et peut sans cesse être actualisée.

Dans le cadre scolaire d'aujourd'hui, certains professeurs considèrent qu'il convient d'« enrichir l'encyclopédie lacunaire » des élèves avant la lecture, c'est-à-dire d'expliquer les conditions historiques de l'apparition de l'œuvre, le genre, la forme littéraire, etc. Il s'agit d'un travail de « contextualisation » qui « parasite la lecture actualisante » potentielle des élèves (Ahr, 2017, § 9). Diverses études ont montré que, quand la contextualisation a lieu après l'actualisation par les élèves (à partir d'une réception personnelle du texte, de leur interrogation sur les générations passées et à la lumière de leur présent), elle « nourrit leur lecture au lieu de l'induire ». L'idéal, afin de permettre l'actualisation des textes du passé, est donc d'éviter l'enseignement d'une histoire littéraire fondée exclusivement sur des biographies d'auteurs et sur l'empilement de concepts. Il faudrait plutôt exposer les différents aspects des réceptions passées et présentes des œuvres (environnement social, esthétique, politique, économique…). Dans cette optique, Aron et Viala proposent de

> Rompre avec la vision d'une histoire littéraire conçue comme un empilement empirique de biographies d'auteurs — notamment des grands auteurs canoniques —, de sources, d'influences, ou comme une succession linéaire d'« écoles » (Aron & Viala, 2005, p. 115).

Le corpus littéraire apparait comme un outil dont dispose le professeur pour favoriser la dynamique d'actualisation. Sylviane Ahr s'intéresse aux « objets sémiotiques secondaires » (OSS) théorisés par Brigitte Louichon (2015a et 2015b) et que nous évoquions dans le premier chapitre. Ces adaptations, hypertextes, métatextes et allusions qu'une œuvre patrimoniale génère sont la preuve de son actualité. Ahr donne l'exemple des mises en scène de pièces de théâtre qui sont des actualisations à la temporalité unique (2017, § 17). Elle cite aussi les adaptations cinématographiques, les adaptations en bandes dessinées, les réécritures ou « reformulations ». Tous ces « objets sémiotiques secondaires » constituent des « textes de lecteur », des traces de la réception d'une œuvre à un moment donné.

Gérard Langlade trouve également plusieurs intérêts didactiques à l'actualisation des œuvres du patrimoine. Après avoir étudié quatre adaptations cinématographiques de *La Princesse de Clèves*[13], le didacticien conclut son analyse avec enthousiasme :

> Prendre appui sur la créativité des lectures cinématographiques que ce roman génère donne à voir l'expansion interprétative d'un grand texte littéraire et fonde ce dernier en

[13] *La Princesse de Clèves* de Jean Delannoy (1961), *La lettre* de Manuel de Oliviera (1999), *La fidélité* de Andrzej Zulawski (2000) et *La belle personne* de Christophe Honoré (2008).

> tant qu'œuvre patrimoniale : une œuvre du passé qui reste vivante en s'actualisant sans cesse dans de nouvelles lectures, de nouvelles interprétations, de nouvelles créations (2013, p. 30).

Proposer aux élèves des versions actualisées des objets patrimoniaux permet donc de briser « l'immobilité muséale » (p. 18) dans laquelle ces œuvres sont parfois maintenues.

7. Les apports du numérique

7.1 Enseigner la littérature avec le numérique

Les changements introduits par le numérique concernent entre autres les espaces de manifestation des objets littéraires (institutions, éditions, revues, bibliothèques). Le numérique change notre rapport à la littérature et modifie la nature de ses objets. Et, en plus de changer ses objets, il en introduit des nouveaux. La grande différence entre le numérique et l'imprimé est que ce dernier est plutôt fixe et que sa pratique est communément admise. Le numérique, lui, est plus changeant et varié (Doueihi, 2011). Par exemple, nous pouvons modifier le format d'un fichier en un clic, changeant fondamentalement sa nature. Milad Doueihi analyse ces changements et la façon dont le numérique introduit des outils et des plates-formes, et avec ceux-ci de nouvelles perspectives. Il évoque une véritable « conversion numérique » :

> Nous sommes confrontés aux usages et aux outils numériques, qui sont en train de refaçonner la production, l'évaluation, la réception et la transmission de l'activité culturelle (p. 30).

Internet ne sert plus seulement de bibliothèque totalisante : il est de plus en plus exploité pour ses potentialités créatives avec des plateformes comme Wattpad[14] et des outils comme Canva[15]. Magali Brunel estime que le numérique est un outil utile en classe de français, tout comme pour les autres disciplines (nous pensons à PowerPoint et Word qui sont déjà des indispensables dans toutes les branches). Elle précise :

> Il est clair que l'école doit prendre la mesure de ce contexte sociologique et culturel qui influence les enjeux de l'enseignement : il ne s'agit plus seulement de savoir lire, écrire et compter, il est nécessaire également de savoir lire écrire et compter avec ces nouveaux objets, ces nouvelles technologies et ces nouvelles textualités, d'acquérir donc de nouvelles compétences liées à des savoirs spécifiques émanant de la sphère numérique (2021, p. 31-32).

[14] Depuis 2006, Wattpad est un média social où les utilisateurs peuvent publier, réagir et partager des écrits amateurs.

[15] Depuis 2013, Canva est un outil de design qui permet de créer des présentations.

Brunel expose les différentes approches théoriques possibles de l'enseignement de la littérature avec le numérique (2018, p. 11-12). Pour commencer, « l'approche pédagogique » est centrée sur les outils numériques et leur inclusion efficace en classe pour étayer les gestes du professeur. « L'approche sociologique » s'intéresse aux pratiques ordinaires des sujets et comporte une démarche anthropologique et philosophique sur le fait numérique. Également dans une visée descriptive, « les approches sémiotiques » regardent l'impact du numérique sur la littératie, la pragmatique et les manières de communiquer plus généralement. Enfin, « l'approche systémique » porte un regard plus large sur le milieu numérique où tous les paramètres (acteurs, objets, conditions) sont considérés interdépendants.

Brunel a fait l'état des lieux des usages du numérique en classe de littérature. Les pratiques déclarées des enseignants au sujet du corpus littéraire s'orientent selon deux types de contenus (2021, p. 91). Le premier concerne les objets littéraires, le contenu central de l'activité de lecture. Des œuvres multimodales ou numériques sont citées par 6 % des enseignants, ce qui en fait une catégorie minoritaire à côté des traditionnels textes littéraires sur papier. Brunel retrouve dans les réponses des enseignants quelques références aux œuvres enrichies, souvent celles proposées par la Bibliothèque nationale de France ou BnF (*Candide* de Voltaire et *Le livre des Merveilles* de Marco Polo). D'autres professeurs disent proposer à leurs élèves des ebooks. Plus rarement, certains font lire des œuvres numériques (par exemple *Cinépoèmes* de P. Alfiéri ou *Tramway* d'A. Saemmer).

Le deuxième type de contenu concerne les textes et documents qui se greffent au contenu littéraire central, qui l'éclairent. Parmi les réponses, Brunel trouve plusieurs fois l'emploi des dictionnaires et des encyclopédies en ligne. Plus de 12 % des enseignants affirment utiliser ces outils (Lexilogos, Wikipédia) pendant leurs cours. Plusieurs professeurs utilisent également internet en classe pour montrer une représentation visuelle d'un concept que les élèves ne connaissent pas, pour donner la définition d'un mot inconnu ou montrer l'image d'un concept abstrait : internet semble être utilisé avant tout pour ses capacités à éclaircir, à expliquer rapidement et efficacement le sens de quelque chose. Enfin, Brunel explique que 15 à 16 % des enseignants apprécient projeter des documents complémentaires autour de l'œuvre principale (images, audios, vidéo, informations sur le contexte et/ou l'auteur).

7.2 La littérature électronique ou numérique

La littérature électronique, qui existe depuis environ soixante ans, semble jusqu'à présent peu présente, tant dans les pratiques scolaires courantes, que dans les programmes d'enseignement (et l'enquête de Brunel le prouve : les professeurs sont rares à proposer de telles œuvres en classe).

La littérature électronique (ou numérique) se caractérise par son contexte de création écranique ou multimédia. Ce type de littérature peut prendre plusieurs formes : liens hypertextes, jeux vidéo, littérature générative, bandes dessinées interactives, réalité virtuelle ou augmentée, etc. Les auteurs d'œuvres numériques cherchent le plus souvent à créer un dispositif de création singulier et novateur, ce qui explique que leurs œuvres prennent souvent une forme expérimentale (Gribomont, 2022-2023, notes de cours). De plus, le lecteur se voit accorder une importance considérable puisque la tournure que prend la lecture dépend souvent de son geste : il clique sur des liens, il sélectionne des scénarios, il écrit sur le clavier, etc. En d'autres mots, la littérature électronique est l'occasion de manipuler les codes de l'informatique et de créer des réflexions métagestuelles. Selon Arnaud Laborderie, Claire Jeantet et Pascale Hellégouarc'h, « l'interaction physique et psychologique renforce le sentiment d'immersion » (2018, § 14). L'implication du lecteur peut aller jusqu'à la co-création :

> Le lecteur peut se voir confier des tâches qui sont normalement l'apanage du narrateur : choix du point de vue, du lieu, du temps et de l'histoire (Bouchardon, 2018, p. 205).

La non-exploitation de ce type de texte nous semble dès lors bien dommage : l'œuvre numérique offre en effet une expérience sensorielle intense et presque toujours unique, elle rend les élèves actifs et se rapproche de certaines de leurs pratiques spontanées (nous pensons aux jeux vidéo RPG « role playing game »[16] ou « walking simulator »[17] et l'idée d'être actif dans la progression du scénario).

Cela dit, si l'inclusion de certaines œuvres numériques représenterait une véritable innovation pour le corpus, d'autres peuvent aisément être inclues dans le corpus traditionnel, par exemple les œuvres des surréalistes qui figurent bien dans le « minimum prescrit » du référentiel pour le 3e degré de transition. Avec l'écriture à contraintes, l'écriture automatique et

[16] Jeu vidéo qui s'inspire des jeux de rôle sur table. Le joueur incarne le héros qu'il fait évoluer au fil d'une quête.
[17] Jeu vidéo d'aventure en vue subjective.

l'écriture combinatoire, les surréalistes se rapprochent de certaines formes de littérature électronique. En fait, la littérature numérique n'est pas tant isolée des circuits traditionnels de l'enseignement. Selon Magali Brunel, Eleonora Acerra et Nathalie Lacelle, l'enseignement de la littérature numérique permettrait de réaliser un

> amalgame entre des éléments maitrisés, notamment issus des pratiques d'enseignement des contenus analogiques, et d'éléments nouveaux, liés aux spécificités technologiques et littéraires des textes numériques (2023, § 5).

En contexte scolaire, le recours à la littérature numérique implique de réfléchir à la fois aux formes littéraires traditionnelles (la fiction, le récit, les figures de style…) et aux nouvelles technologies qui apportent une diversité inédite grâce aux pratiques informatiques (l'interaction, les divers modes sémiotiques comme l'image, le son, le mouvement…).

C'est également l'avis de Serge Bouchardon, qui pense que la littérature numérique permet de « réinterroger certaines notions narratologiques » dans la nouvelle matérialité qu'offre le cadre numérique (2018, p. 203). Il donne l'exemple de *Lucette, gare de Clichy* de Françoise Chambefort. Bouchardon affirme que, dans cette œuvre numérique, il n'y a pas de clôture du récit identifiable. « Le lecteur peut continuer indéfiniment sa lecture » (p. 204), en l'occurrence observer les données du réseau ferroviaire parisien en temps réel et accéder aux pensées de Lucette sur sa solitude. Bouchardon en conclut que l'œuvre numérique modifie le concept traditionnel de la fin de récit, passant d'une « clôture en tant que fin du récit vers la clôture en tant que fin d'une expérience de lecture ». Les données en temps réel du réseau SNCF posent également la question de la frontière entre fiction et réalité : peut-on affirmer que cette œuvre soit purement fictionnelle alors que des éléments de réels y sont insérés grâce aux capacités numériques ?

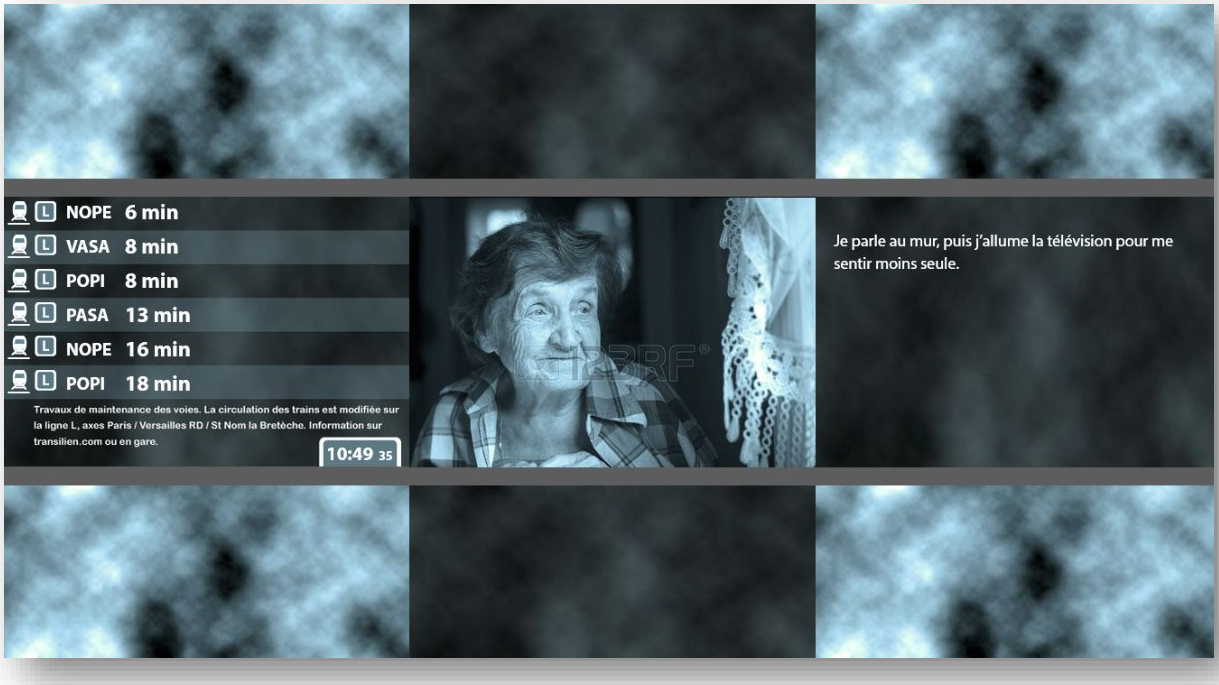


Figure 1 : capture d'écran de *Lucette, gare de Clichy* de Françoise Chambefort. A gauche, des informations sur la SNCF en temps réel. A droite, les pensées de Lucette.

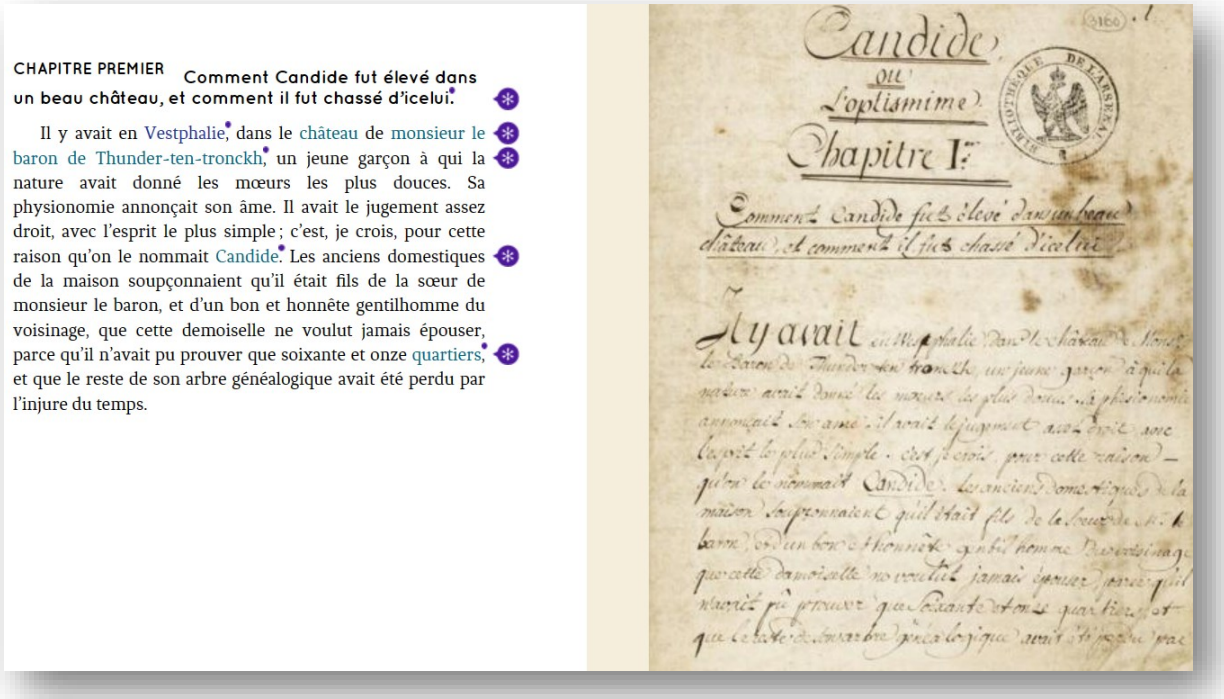
7.3 Le livre enrichi

Il est clair que la numérisation du patrimoine littéraire (à travers les « livres numériques » notamment et les liseuses) modifie notre rapport aux œuvres et nos expériences de lecture. En plus du livre numérique, il existe le « livre enrichi », qui propose plus qu'une reproduction sur écran des livres imprimés. En effet, celui-ci est l'occasion d'explorer les potentialités d'un média à la fois interactif et multimodal. Il ne se prête pas à un itinéraire de lecture prédéfini mais plutôt à des parcours singuliers via des hyperliens et des enrichissements progressifs.

Arnaud Laborderie, Claire Jeantet et Pascale Hellégouarc'h[18] ont exploré les différents aspects de l'édition numérique enrichie de *Candide* de Voltaire apparue en 2013[19]. Selon eux, cette édition permet d'actualiser l'œuvre classique tout en exploitant les potentialités qu'offre

[18] Qui ont participé à la conception du livre enrichi.
[19] Cette version numérique enrichie est d'ailleurs l'une des rares citées par les professeurs interrogés par Magali Brunel sur leurs pratiques numériques pour la classe.

la tablette tactile et d'imaginer de nouveaux modes de lecture et d'appropriation du texte (2018, p. 3). La Bibliothèque nationale de France s'est associée à Orange et à *Voltaire Foundation* pour créer cette édition enrichie de *Candide* disponible sur une application iPad et sur un site web. Ce livre enrichi propose trois entrées. Pour commencer, l'entrée par « Le livre » propose une lecture linéaire du texte de Voltaire, et, si on le désire, une « lecture augmentée » grâce à des notes, des critiques de René Pomeau, des informations complémentaires sur les personnages, des explications des concepts, des illustrations, etc. La page de gauche comporte la version numérisée de *Candide* et la page de droite contient des images de la version manuscrite de Voltaire.



CHAPITRE PREMIER Comment Candide fut élevé dans un beau château, et comment il fut chassé d'icelui.

Il y avait en Vestphalie, dans le château de monsieur le baron de Thunder-ten-tronckh, un jeune garçon à qui la nature avait donné les mœurs les plus douces. Sa physionomie annonçait son âme. Il avait le jugement assez droit, avec l'esprit le plus simple ; c'est, je crois, pour cette raison qu'on le nommait Candide. Les anciens domestiques de la maison soupçonnaient qu'il était fils de la sœur de monsieur le baron, et d'un bon et honnête gentilhomme du voisinage, que cette demoiselle ne voulut jamais épouser, parce qu'il n'avait pu prouver que soixante et onze quartiers, et que le reste de son arbre généalogique avait été perdu par l'injure du temps.

Candide
ou
l'optimisme
Chapitre I.

Figure 2 : capture d'écran de l'entrée par « Le livre », chapitre 1 de *Candide*.

Ensuite, l'entrée par « Le Monde » ouvre sur une carte interactive où le lecteur peut mieux comprendre le voyage de Candide. Douze étapes d'explorations thématiques sont proposées et constituent « autant de scénarios pédagogiques mis à disposition des enseignants pour utiliser le livre-application et en exploiter les ressources patrimoniales » (p. 4). Enfin, l'entrée par « Le Jardin » est un lieu de travail collaboratif. Il s'agit d'une zone d'échanges, de commentaires et

de publications. Dans cet espace, les enseignants peuvent suggérer aux élèves d'apporter leur contribution.

Figure 3 : page d'accueil de la version numérique enrichie de *Candide* de Voltaire sur le site de la BnF.

Arnaud Laborderie, Claire Jeantet et Pascale Hellégouarc'h affirment :

> L'édition enrichie, par la multimodalité qu'elle met en œuvre et une conception du livre renouvelée qu'elle suggère, réactive l'intérêt des classiques en les reliant à des thématiques pérennes (p. 21).

La version enrichie est une « remédiatisation », c'est-à-dire la « transformation d'un média dans un autre » et qui garantit « l'accès à l'ancien média dans le nouveau média » (Laborderie & Juhel, 2016, § 21). La version enrichie de *Candide* présente la particularité d'emprunter les deux voies possibles de la remédiatisation car tantôt elle donne à voir la présence de l'ancien média (ce que l'on appelle « l'hypermediacy », principalement dans la partie « Livre »), tantôt elle le fait disparaitre (« l'immediacy », dans les parties « Monde » et « Jardin »). En effet, la partie « Livre » met en lumière la version originale de *Candide*, son média d'origine, plus encore que les versions imprimées que lisent traditionnellement les élèves car on peut y voir en plus la version manuscrite de Voltaire. Les parties « Monde » et « Jardin »

font disparaitre le média d'origine tout en maintenant son accès en un clic. Ajoutons que « dans ce processus de remédiatisation, l'application renouvèle la relation texte / image » (§ 83). En effet, pas moins de 433 images sont accessibles en pleine page ! Et la quantité de texte est aussi importante puisqu'on peut y lire tout *Candide* en plus des informations ajoutées par les concepteurs du livre enrichi. Laborderie et Juhel concluent :

> En s'adressant ainsi à l'œil et à l'esprit, l'édition enrichie invite à une double approche de la connaissance : par une instance sensible, celle de l'image, et par une instance cognitive, celle du texte.

Quelques années après sa conception et grâce à une enquête menée sur la réception de l'œuvre, Laborderie nous apprend que *Candide* a fait l'objet d'expérimentations dans des classes de collèges et de lycées. Il affirme :

> Une telle remédiatisation de l'œuvre littéraire suscite des démarches innovantes dans l'enseignement des lettres : lecture analytique enrichie, productions originales, étayage de compétences informationnelles, capacités conjointes de lecture, de navigation et d'écriture médiatiques, aptitudes en littératie numérique… Si l'usage du livre-application modifie l'enseignement de *Candide*, c'est surtout la perception de l'œuvre par les élèves qui évolue, en prenant ancrage dans un texte paré d'une attractivité nouvelle (2018, p. 9-10).

Laborderie a récolté l'avis favorable de certains professeurs qui ont utilisé cette version de *Candide* en classe. Il ressort que la liberté qu'a l'élève dans sa manière de parcourir l'œuvre est un atout important. De plus, les enrichissements (notes, images, articles, audio) offrent une plus grande autonomie aux élèves. La lecture audio permet aussi pour certains de comprendre plus facilement ce qu'écrit Voltaire.

Toutefois, le rôle de l'enseignant n'est pas à négliger : ce dernier doit acclimater les élèves avec cette nouvelle façon de lire les textes patrimoniaux. Il doit aussi accompagner les élèves pour ne pas les laisser « errer » dans le livre-application (p. 11). Si le texte de base de Voltaire est déjà trop complexe et/ou trop long pour certains, la version enrichie est, comme son nom l'indique, encore plus dense. Il ne faudrait donc pas noyer les élèves dans les informations, et c'est d'ailleurs une critique faite à la version enrichie de *Candide* : « Cette étude [sur la réception de l'œuvre] a montré que le lecteur lambda pouvait être dérouté par la profusion des enrichissements » (p. 9). Il est aussi important de préciser que, tout comme la littérature numérique, ce genre de dispositif est malheureusement encore menacé par l'obsolescence des supports et la précarité des archivages numériques.

Chapitre 3 : Le discours des instructions officielles et des manuels scolaires

Le présent chapitre plonge au cœur des guides pour l'enseignant que sont les manuels scolaires, dont l'usage est facultatif, et les instructions officielles que les enseignants prennent en compte obligatoirement. Ces ouvrages servent de boussole pour les professeurs en quête du corpus idéal. À travers l'analyse minutieuse de ces ressources, nous nous attacherons à comprendre les rouages de la sélection du corpus d'œuvres, dévoilant ainsi la manière dont la littérature peut être présentée dans les salles de classe.

1. Les instructions officielles

1.1 Qu'est-ce que les instructions officielles ?

Les instructions officielles sont conçues pour assurer une certaine qualité d'apprentissage et une cohérence didactique à tous les niveaux du système éducatif. En Fédération Wallonie-Bruxelles, deux types de documents officiels prescrivent les matières littéraires à enseigner dans le secondaire supérieur : les référentiels et les programmes. Le site officiel *Enseignement.be* explique leur complémentarité :

> Sans entraver la liberté pédagogique des programmes (qui définissent le « comment »), les référentiels (qui se centrent sur le « quoi ») explicitent clairement et précisément les contenus et attendus d'apprentissage à travailler en classe.

Les référentiels de chaque niveau sont interréseaux mais chaque réseau possède ses propres programmes et donc ses propres interprétations du référentiel. Le référentiel des « compétences initiales » s'occupe des trois années du maternel. S'ensuit le référentiel du « tronc commun » qui précise les apprentissages de la première primaire à la troisième secondaire. Enfin, les « compétences terminales » concernent les enseignements des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire supérieur. Cette dernière partie constitue notre terrain de recherche.

1.2 Evolutions

Les instructions officielles ont connu de nombreuses modifications au cours des dernières décennies. Pour citer les majeures, commençons par les grèves menées par les enseignants en juin 1990 et au début de l'année 1996. Ces grèves ont suscité une modification profonde du système éducatif. Le « décret Missions » en 1997 a officiellement instauré des nouvelles orientations éducatives, notamment avec la notion d'égalité des résultats, de bagage commun et d'évaluations externes. C'est aussi à cette période que la notion de compétence est devenue très importante. Ces différentes évolutions du système éducatif ont débouché en 1999 sur les référentiels de compétences interréseaux. Quelques années plus tard, de nouveaux référentiels et programmes de français ont été mis au point et publiés en 2014 pour la filière qualifiante et en 2018 pour la filière de transition.

C'est aussi en 2014 que la notion d'Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) a été introduite dans les nouveaux référentiels en vue de renforcer la cohérence de l'évaluation des productions d'élèves. Chaque UAA correspond à un savoir ou à une compétence que l'élève devrait maitriser au terme d'une séquence de cours ou d'un parcours. Au total, sept UAA ont été créées pour le cours de français : elles portent sur la justification d'une réponse, sur la capacité d'effectuer une recherche, de synthétiser, de maitriser l'argumentation écrite et orale, et sur l'aptitude à s'inscrire dans des œuvres culturelles et à en rendre compte par un récit d'expérience.

Encore aujourd'hui, le système éducatif innove : la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2015) est toujours en cours à l'heure où ce mémoire est rédigé. Cette réforme a pour buts, entre autres, d'allonger le tronc commun jusqu'à 15 ans, de faire du qualifiant une filière d'excellence, de proposer des alternatives au redoublement, d'offrir davantage de formations continues aux agents de l'éducation et de réduire les écarts de résultats dus aux différences socio-économiques des familles.

1.3 Le référentiel de compétences terminales

Le dernier référentiel pour l'enseignement de transition[20] propose un « Focus sur la littérature et les arts » (2017, p. 60). Les prescriptions y abordent la littérature principalement par courants artistiques. La prescription la plus concrète sur le choix du corpus est la suivante :

> *Minimum prescrit*
> En troisième année, on privilégiera une entrée dans la littérature par les genres.
> En quatrième année, l'étude de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent les incontournables.
> Au troisième degré, on abordera au moins l'humanisme, les Lumières, le réalisme et le surréalisme.

L'approche prescrite n'est donc pas chronologique (au romantisme du XIX^e^ succède l'humanisme de la Renaissance et les Lumières du XVIII^e^), néanmoins nous remarquons une progression vers des objets plus abstraits et philosophiques dans le 3^e^ degré. Un tableau des principales périodes littéraires et artistiques est proposé à la page suivante du référentiel. Nous trouvons un indice sur le type d'ouvrages à sélectionner pour rendre compte d'une telle périodisation : « Le tableau qui suit concerne principalement, mais non exclusivement, la littérature française ». Le tableau résume savamment et en seulement deux pages la grande histoire littéraire du Moyen Âge à nos jours, prenant en compte les courants artistiques émergeants, les évènements et éléments de rupture, les valeurs portées, les genres majeurs et le champ littéraire spécifiques à chaque période. En fait, le tableau synthétise tout, sauf les noms d'auteurs et titres emblématiques d'une période…

L'ancien référentiel de 1999 proposait également une classification par périodes, mais, en plus, des exemples d'auteurs attachés à une période (« Quelques grands romanciers français du XX^e^ siècle : par exemple, Gide, Malraux, Mauriac, Yourcenar », p. 22), à un courant littéraire (« Quelques figures du héros romantique : par exemple, Werther, Lorenzaccio, Cyrano », p. 21) ou à un style (« Voltaire, sa tolérance et son ironie » ou « Apollinaire et l'esprit nouveau », p. 21). Une liste de grands auteurs était ainsi proposée sur trois pages. Par ailleurs, une certaine porosité des périodes et des courants était revendiquée :

> Au terme de leur scolarité, les élèves seront capables (…) de situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants (ainsi, non seulement

[20] Nous analysons uniquement le référentiel pour la filière transition étant donné que les prescriptions en matière de littérature sont maigres dans le qualifiant.

> Rabelais appartient au courant humaniste, mais il participe aussi du foisonnement baroque et de l'avènement de la modernité) (1999, p. 18).

Le référentiel de 2017 choisit, lui aussi, d'évoquer cette porosité :

> S'y ajoutent à chaque période, un certain nombre de personnalités littéraires ou artistiques qui échappent à toute classification rigide, ce qui est une caractéristique de notre époque (2017, p. 60).

Une autre nuance est apportée sur la nationalité des auteurs et des cultures à représenter :

> La littérature et autres manifestations artistiques belges présentent un enjeu spécifique pour l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, les littératures étrangères et autres manifestations artistiques étrangères, francophones ou non, trouvent également leur place dans le cours de français (p. 60).

Déjà en 1999, les auteurs du référentiel précisent qu'« à l'heure de la société multiculturelle », les professeurs devraient « éveiller leurs élèves à la culture littéraire et artistique du monde entier » (1999, p. 17).

En ce qui concerne plus concrètement les activités de lecture, le référentiel de 1999 estime que « le professeur réservera surtout la lecture intégrale à des œuvres contemporaines » (p. 19). Le référentiel de 2017 ne précise pas quel type de lecture est préférable pour quel type d'ouvrages et exprime seulement la nécessité « de favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé » (p. 60). Les enseignants sont invités à proposer une lecture « intégrale », « sélective » ou « de survol » selon l'unité visée et le type d'activité concerné (p. 48).

1.4 Les programmes

Pour simplifier les données, nous exposons seulement les instructions des programmes de Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) pour l'enseignement officiel et de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) pour l'enseignement libre car ils sont majoritaires en Belgique[21]. Le réseau de la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) fait partie de l'enseignement libre non confessionnel et il est minoritaire en Belgique. Le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre

[21] Par ailleurs, étant donné que plus de la moitié des élèves sont scolarisés dans l'enseignement libre subventionné, notre enquête de terrain qui sera exposée dans le prochain chapitre a été effectuée dans ce réseau.

(CEPEONS), qui fait partie de l'enseignement officiel, propose un programme différent pour chaque province affiliée.

1.4.1 L'enseignement officiel (WBE)

Le programme pour la filière de transition de l'enseignement officiel précise le nombre de lectures minimum imposé par niveau (2018, p. 66) :

- en 4e année, une lecture accompagnée et quatre lectures à domicile ;
- en 5e année, une lecture accompagnée et cinq lectures à domicile ;
- en 6e année, un essai en lecture accompagnée et cinq lectures à domicile.

Les professeurs sont encouragés à faire lire les œuvres patrimoniales en extraits et via une lecture accompagnée afin de les rendre accessibles. Pour les lectures intégrales, ils sont invités à « rester maitre[s] du projet de lecture » et à ne pas laisser le choix aux élèves sur la sélection des œuvres en dehors d'une liste. Ainsi, les ouvrages que le professeur ne connait pas et n'a pas lus ne devraient pas apparaitre dans le corpus.

Les auteurs du programme proposent cinq critères de sélection des œuvres : 1° « la thématique » (en veillant à varier des thèmes qui intéressent les élèves), 2° « la qualité formelle » (notamment la pratique langagière employée), 3° « l'intelligibilité » (trouver des œuvres accessibles aux élèves), 4° « la pertinence à la tâche finale » et 5° « les ressources » (choisir des livres primés ou s'inspirer des sélections sur les sites officiels spécialisés comme « Au bonheur de lire[22] »). De plus, le programme évoque le « rôle que doit jouer notre École dans l'avènement de la conscience de soi des francophones de Belgique » (p. 70). L'étude des genres du symbolisme, du naturalisme, de l'expressionnisme, du surréalisme, du fantastique, du policier et de la bande dessinée seraient particulièrement l'occasion de choisir des auteurs belges.

Le programme du réseau officiel propose les mêmes critères de sélection pour la filière qualifiante (2015), sauf le critère « ressources » et celui des œuvres patrimoniales qui sont absents. Toutefois, ce programme, tant pour l'enseignement de transition que pour le qualifiant, guide de manière assez détaillée le professeur dans la sélection des ouvrages et les procédés qu'il peut employer.

[22] Ce site se trouve sur le portail de la culture en Fédération Wallonie-Bruxelles et propose des lectures pour les élèves de la 4e à la 6e secondaire.

1.4.2 L'enseignement libre (FESeC)

Dans le programme de l'enseignement libre de la filière de transition (2018), nous trouvons peu de précisions sur les œuvres à sélectionner. Dans la partie « Structure des unités d'acquis d'apprentissage », au point « Ressources », les auteurs du programme écrivent :

> On ne trouvera pas de ressources précises relatives à des contenus particuliers. Ainsi dans l'UAA 3, les sujets possibles de l'argumentation ne sont pas définis. Il en va de même dans les UAA 5 et 6, où des modes d'expression littéraire et artistique sont précisés mais sans mention d'œuvre particulière. Néanmoins, on trouvera une description organisée des savoirs sur la langue, la littérature et les arts dans le chapitre *Les ressources communes : Connaissances langagières, littéraires et artistiques* (p. 23 pour le 2e degré et p. 21 pour le 3e degré).

Ce chapitre de « ressources communes » reprend à l'identique les objectifs du référentiel de compétences terminales, à savoir « favoriser un va-et-vient entre les productions actuelles et celles du passé », à inclure la littérature belge pour « l'appropriation d'une culture commune » et à faire lire les littératures étrangères (p. 78 pour le 2e degré et p. 65 pour le 3e degré).

En ce qui concerne la filière qualifiante (2015), le programme détaille davantage les œuvres à choisir pour l'UAA5. Les critères sont :

- les opportunités rencontrées (accessibilité des œuvres, actualité, projet de classe…) ;
- le degré d'attractivité/complexité de l'œuvre culturelle source ;
- le degré de proximité de l'œuvre avec le « patrimoine » reconnu et partagé ;
- les possibilités d'une intervention aisée offertes par l'œuvre ;
- le degré de maitrise par les élèves et l'enseignant du procédé créatif choisi, ainsi que des ressources techniques disponibles (p. 74).

Le plus important serait de proposer une œuvre accessible aux élèves, qui stimule la créativité et qui soit en continuité avec le cours. Le reste du programme pour le qualifiant ne donne pas d'informations plus précises sur les œuvres à choisir, comme exprimé à la page 110 :

> La gamme de textes écrits, oraux, multimédias… particuliers ou d'œuvres culturelles particulières illustrant les genres étant infinie, le programme laisse au professeur la responsabilité du choix de ceux-ci.

Pour finir, les établissements de l'enseignement libre accordent une importance particulière au fait de faire de chaque élève un « acteur culturel », tant dans la filière de transition que dans le qualifiant. Dans cette optique, la littérature ne constitue pas le seul objet à privilégier en classe de français :

> La culture au cours de français dépasse la littérature et englobe la multiplicité des expressions artistiques, des lieux du monde, des supports... (p. 11 pour le 2e degré de transition, p. 12 pour le 3e degré de transition et p. 14 pour le qualifiant).

2. Les manuels scolaires

Le terrain de recherches du manuel n'est pas à confondre avec celui des classes : le manuel est avant tout un « espace des recommandations », un « curriculum proposé ». Denizot propose à cet égard :

> Construire le manuel comme « terrain » de recherches ne signifie donc en aucune manière considérer le manuel comme un « reflet » de cet autre terrain que sont les classes et les écoles (2016b, § 18).

Dans un autre article, Denizot écrit que les « manuels sont des discours intermédiaires qui proposent des interprétations des programmes » et que chaque enseignant est libre d'utiliser tel ou tel manuel ou non, précisant en note de bas de page que ce n'est pas le cas partout puisque « les manuels sont prescrits dans un certain nombre de pays »[23] (2015c, p. 41).

En élaborant un corpus, les manuels révèlent et véhiculent une certaine conception de la littérature et de son enseignement :

> [Le manuel scolaire] éclaire les phénomènes de classicisation, voire de patrimonialisation des auteurs, et donc les représentations que l'on se fait de la littérature aux différentes époques – représentations qui permettent de mieux connaitre et comprendre les configurations de la discipline (p. 38).

Belhadjin et Perret affirment également qu'« un objet scolaire tel que le manuel peut être étudié comme lieu de reconfigurations des savoirs » (2020, p. 77), d'où l'intérêt de relever le corpus de textes choisis dans les manuels scolaires, tâche que nous avons tenté d'effectuer[24].

2.1 Notre relevé du corpus dans les manuels scolaires

2.1.1 Méthodologie

Nous avons relevé les récurrences qui apparaissent dans le corpus littéraire des trois principaux manuels belges actuels destinés au secondaire supérieur[25], à savoir :

[23] Denizot est une didacticienne française mais les modalités sur l'utilisation des manuels est la même en Belgique.
[24] Les auteurs cités au moins deux fois et leurs titres sont présentés en annexe 1.
[25] Les manuels étudiés sont plutôt destinés à la filière de transition.

- *Connexion Français 4e* (2022), *5e* (2020) et *6e* (2021) des éditions Van In ;
- *Point-Virgule 4e* (2019) et *3e degré* (2013) des éditions Plantyn ;
- *Parcours & Moi SUP' 4e* (2020) et *3e degré* (2021) des éditions Erasme.

Nous n'avons pas pris en compte les articles de journaux, ceux de revues scientifiques, les extraits de dictionnaires, les écrits sur des blogs et forums, les textes écrits par les auteurs des manuels eux-mêmes et les productions d'élèves, car il ne s'agit pas, selon nous, de textes littéraires. Nous avons en revanche comptabilisé tous les textes poétiques, les fables, les nouvelles, les long textes narratifs, les pièces de théâtre, les bandes dessinées et les textes d'idées (essais et autres textes à visée philosophique ou réflexive). Nous comptabilisons les œuvres lues sous forme d'extrait(s), les lectures suggérées, au choix et celles sur lesquelles les élèves doivent effectuer une recherche. Nous avons classé les textes par genres littéraires afin de mettre en évidence les auteurs les plus lus et les périodes phares pour chaque genre particulier.

Précisons que la frontière entre les genres est fine, d'autant plus en ce qui concerne les textes plus récents. Évoquant les ouvrages contemporains, J.-L. Dufays souligne qu'ils se caractérisent par un « brouillage des catégories génériques, dont témoigne par exemple la prégnance du "récit" et de l'autofiction face aux formes traditionnelles du roman et de l'autobiographie » (2024, § 4). Dès lors, pour plus de commodité, ce sont les caractéristiques dominantes d'un texte qui ont déterminé son inclusion dans une catégorie plutôt qu'une autre. Par exemple, la versification pour la poésie, la morale finale pour les fables, le caractère réflexif et/ou l'auteur reconnu comme philosophe pour les textes d'idées, les dialogues et la structure en actes pour les pièces de théâtre, l'utilisation de la prose pour narrer un récit d'au moins cent pages pour les longs textes narratifs (romans, biographies, autofictions, etc.).

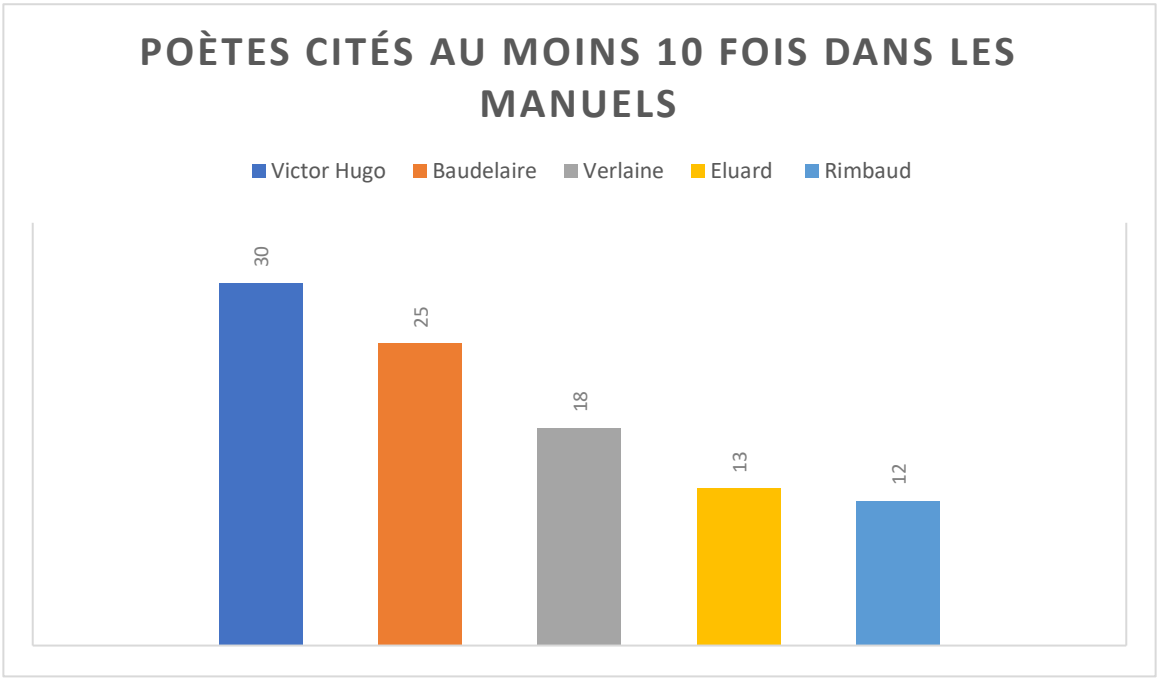
2.1.2 Les textes poétiques

Tous les manuels scolaires étudiés sélectionnent Victor Hugo dans leur corpus poétique. En tout, ses poèmes apparaissent 30 fois. *Les contemplations* est le recueil préféré du corpus (12 citations sur les 30). Le poème le plus lu est « Mélancholia » (dans 3 des 7 collections de manuels étudiés). Ensuite, Baudelaire est cité 25 fois avec une majorité écrasante de poèmes issus du recueil *Les fleurs du mal* (18 occurrences). Les textes choisis sont cependant très variés

et, étonnamment, le poème le plus lu n'est pas issu des *Fleurs du Mal* mais du *Spleen de Paris* puisqu'il s'agit de « L'étranger » (dans 3 manuels).

Les autres poètes les plus lus sont dans l'ordre décroissant : Paul Verlaine, Paul Eluard, Arthur Rimbaud, Alfred de Musset et Alphonse de Lamartine. Cette liste montre que les textes poétiques sélectionnés datent principalement des deux derniers siècles. Il n'empêche que, contre toute attente, le texte poétique le plus retenu, dans l'ensemble des manuels scolaires consultés, n'est pas dû à l'un des auteurs précités puisqu'il s'agit d'un extrait de *L'Art poétique* de Nicolas Boileau (dans 4 manuels) dont le caractère didactique, en traitant des règles fondamentales de l'écriture en vers classiques, semble particulièrement adapté aux apprentissages du cours de français.

En ce qui concerne les autres textes en vers, Jean de La Fontaine représente presque à lui seul le genre de la fable. Cet auteur est lu en tout 28 fois, dont 15 fables différentes. Les fables « Les animaux malades de la peste » et « Le loup et l'agneau » semblent privilégiées.



2.1.3 Les textes narratifs

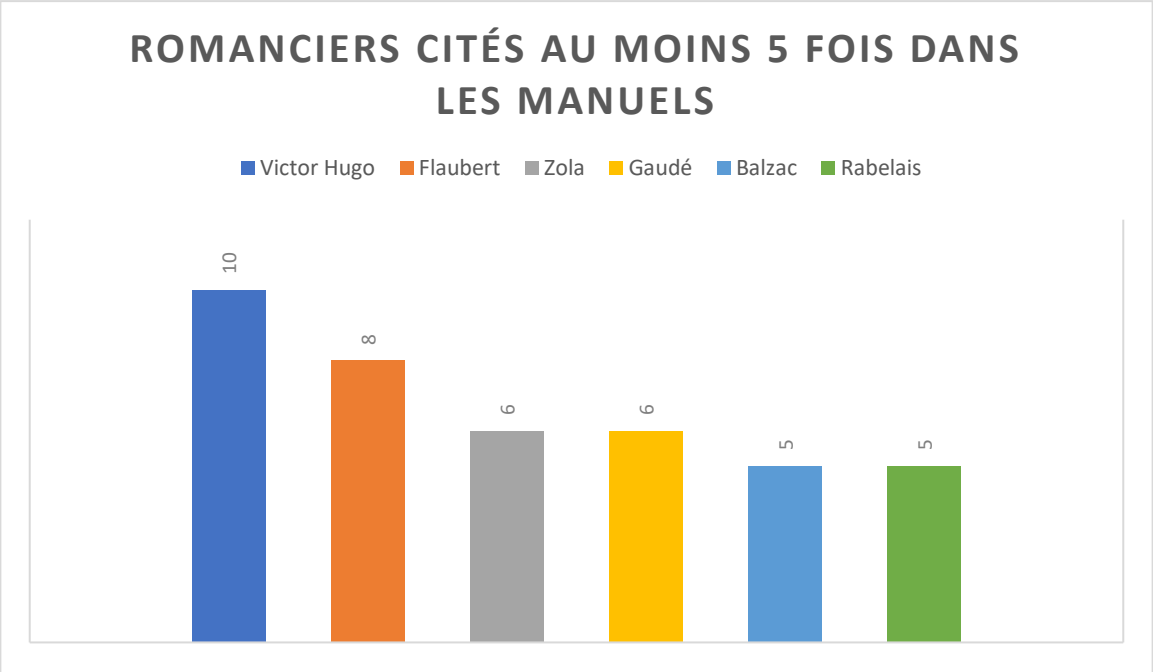
- Les textes narratifs longs

Pour la catégorie des longs textes narratifs, Victor Hugo est encore une fois en tête, mais cette fois avec 10 utilisations de ses écrits narratifs et seulement 3 ouvrages différents, à savoir *Quatre-vingt-treize*, *Le dernier jour d'un condamné* et, le plus sélectionné de tous, *Les Misérables*. Ensuite, Gustave Flaubert est le deuxième auteur le plus cité (8 sélections en tout) avec *L'Éducation sentimentale*, *Madame Bovary* et *Bouvard et Pécuchet.* Enfin, les seuls auteurs qui apparaissent dans les 3 collections de manuels sont Rabelais (avec *Pantagruel*) et Montesquieu (avec *Lettres Persanes*). En outre, tout comme pour le genre poétique, les auteurs les plus retenus sont souvent ceux du XIX^{e} siècle (Zola obtient 6 mentions et Balzac 5). Cela n'a rien d'étonnant puisque ce siècle a donné lieu à un essor considérable du genre romanesque. Ainsi, les œuvres romantiques, réalistes et naturalistes sortent du lot parce qu'elles reflètent les transformations sociales, politiques et culturelles de l'époque. Laurent Gaudé, auteur français qui a reçu le prix Goncourt en 2004 avec *Le Soleil des Scorta*, contraste avec les romanciers bien plus anciens du palmarès.

En parallèle de ces noms qui reviennent, la majorité des romans proposés ne le sont qu'à une seule reprise. Les manuels offrent une grande variété d'ouvrages narratifs, qui vont du moyen-âge jusqu'à nos jours. Le corpus proposé est constitué d'auteurs allant de Chrétien de Troyes et Béroul[26], en passant par Joyce Carol Oates qui fait l'objet d'une lecture intégrale dans le manuel *Connexion Français 4^{e}* avec le récit *Nulle et grande gueule* (2002), jusqu'à l'auteur japonais Keigo Higashino[27], l'écrivain belge Armel Job, le franco-congolais Alain Mabanckou et une multitude d'autres auteurs de tous horizons.

[26] Leur apparition dans la catégorie du roman est anachronique mais ces deux ouvrages sont généralement considérés comme des romans médiévaux composés en vers.

[27] *Les doigts rouges* de Keigo Higashino (2020) est proposé parmi une liste dans *Connexion Français* 6^{e} et peut être lu intégralement (« Séquence 6 : partager sa lecture d'un roman de manière personnelle et créative »).



- Les nouvelles

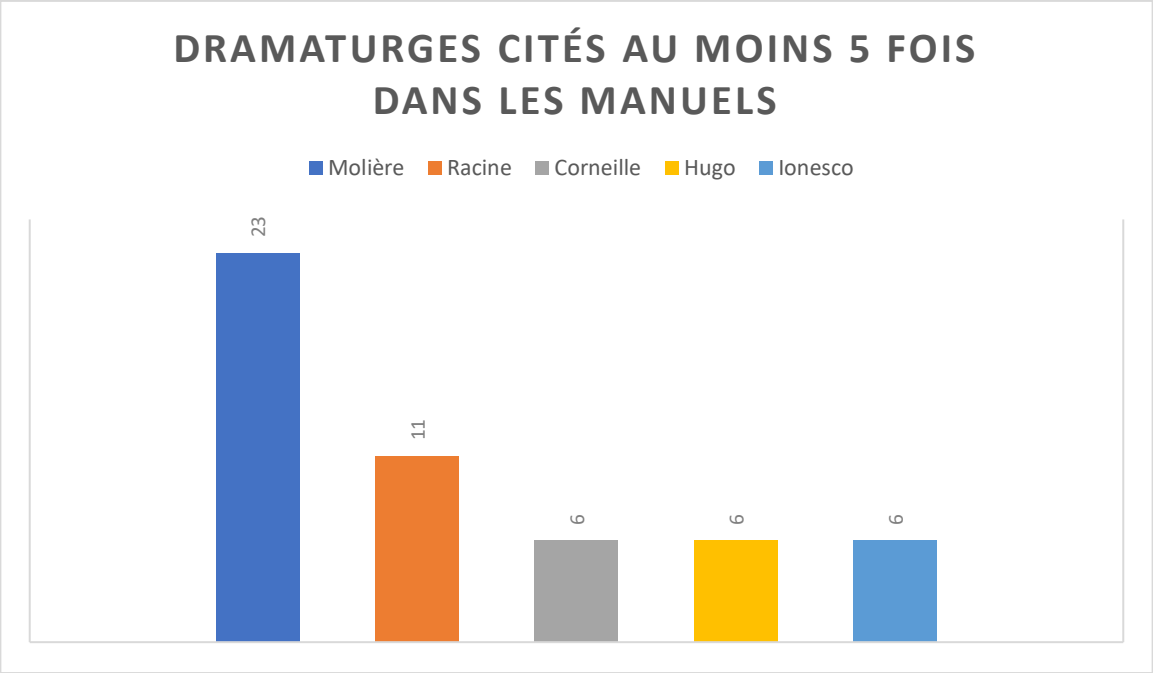
Le nouvelliste le plus repris dans les manuels est Guy de Maupassant (7 mentions parmi 5 nouvelles différentes). Après lui, le corpus de nouvelles est très diversifié. Seulement 5 autres auteurs sont cités au moins à 2 reprises à travers tous les manuels étudiés : Jorn Riel, Jean-Noël Blanc, Bernard Quiriny, Raymond Carver et Prosper Mérimée. Maupassant est donc, avec Mérimée, l'auteur le plus ancien du corpus de nouvelles : Riel est décédé très récemment, en 2023, Blanc et Quiriny sont contemporains et Carver est un auteur du siècle dernier. Les contenus des nouvelles paraissent parfois proches des affinités des élèves : ils relèvent du fantastique avec Mérimée et Quiniry (ce dernier au style parfois piquant, usant de l'humour noir et/ou de l'absurde), et du policier avec Blanc.

2.1.4 Les pièces de théâtre

Tous les manuels étudiés proposent au moins un extrait d'une pièce de théâtre de Molière. Il est de loin le dramaturge préféré et comptabilise 23 sélections en tout. La pièce la plus reprise est *L'avare* (dans 4 manuels) puis *Le malade imaginaire* (dans 3 manuels). Ensuite, Racine est le deuxième dramaturge le plus exploité dans les manuels (11 mentions en tout). *Andromaque*

et *Phèdre* sont ses pièces les plus reprises. Le corpus dramaturgique est donc plutôt français et « classique », dans le double sens du terme, puisque les œuvres du XVII[e] siècle y sont majoritaires et qu'il s'agit d'œuvres littéraires de référence.

Faisons un pas en avant de trois siècles pour arriver à Eugène Ionesco dont 3 pièces sont inclues dans les corpus scolaires, à travers 6 extraits. Il s'agit dans l'ordre décroissant de : *La cantatrice chauve*, *La leçon* et *Rhinocéros*. De manière moins marquée que pour les autres genres littéraires, Victor Hugo est à nouveau représenté avec *Cromwell*, *Lucrèce Borgia*, *Hernani* et *Ruy Blas*. Corneille comptabilise, comme Ionesco et Hugo, 6 mentions à travers tous les manuels étudiés. D'autres auteurs ne dépassent pas 3 mentions comme Marivaux, ainsi que certains textes plus récents comme *Le diner de cons* de Francis Veber (1993) et *Le prénom* d'Alexandre de la Patellière et Matthieu Delaporte (2010).

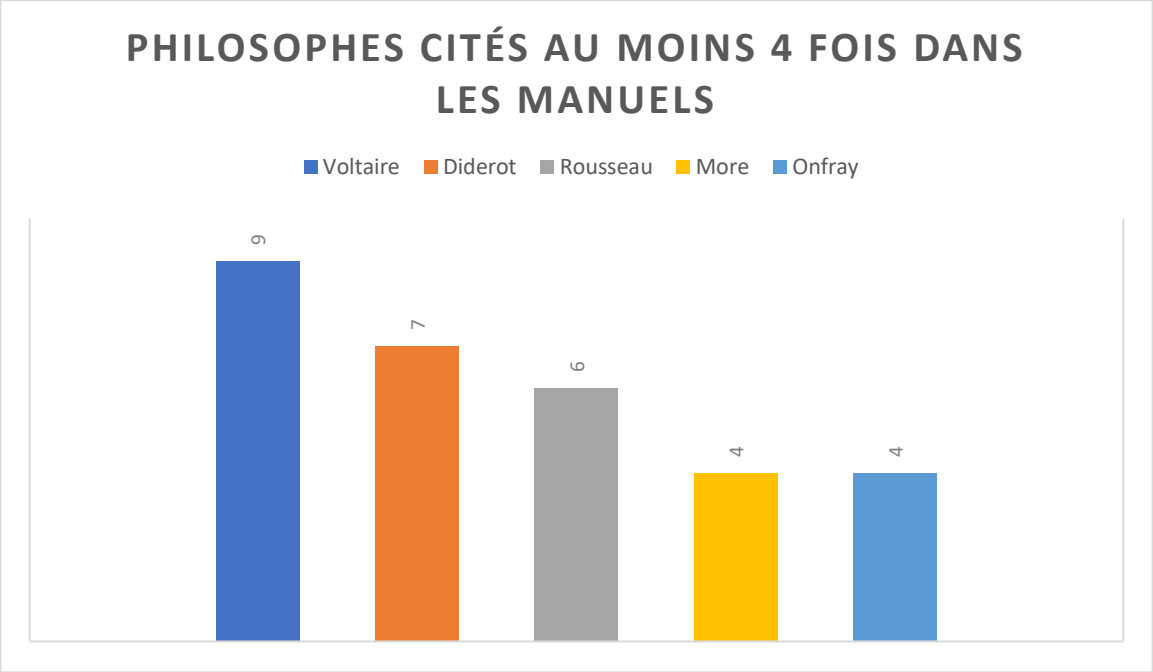


2.1.5 Les textes d'idées

L'Utopie de Thomas More est l'ouvrage le plus repris dans la catégorie des textes d'idées (dans 4 manuels). Ensuite, les titres qui se retrouvent dans les 3 collections de manuels sont les *Essais* de Montaigne, *Antimanuel de philosophie* de Michel Onfray et *Manifeste du surréalisme* d'André Breton.

Du côté des auteurs des Lumières, les plus retenus sont : Voltaire (dans 4 manuels, cité 9 fois), Diderot (dans 4 manuels, cité 7 fois) et Rousseau (dans 3 manuels, cité 6 fois).

Ce sont donc les auteurs de la Renaissance et des Lumières qui sont majoritaires dans cette catégorie (Michel Onfray, avec son ouvrage publié en 2001, fait figure d'exception). Notons que ces auteurs apparaissent presque exclusivement dans les manuels scolaires du 3e degré.



2.1.6 Les genres minoritaires

- Les bandes dessinées

Chaque manuel propose au moins un extrait de bande dessinée. Ce genre est donc aujourd'hui bien présent dans le corpus scolaire. Cependant, nous comptons seulement une dizaine de lectures de ce type d'ouvrage à travers tous les manuels étudiés (le nombre d'extrait dépasse donc rarement 1 par manuel) et tous les titres retenus sont différents. Leur seul point commun est qu'ils ont tous été publiés au XXIe siècle.

- Les chansons

Tout comme la bande dessinée, la chanson figure au moins une fois dans chaque manuel scolaire étudié : elle fait donc pleinement partie du corpus des manuels, même si son inclusion dans la sphère littéraire, comme pour la bande dessinée, est parfois sujette à discussion. Pour notre part, nous considérons que certains textes de chansons ont marqué l'histoire de la littérature et peuvent à cet égard être qualifiés de *littéraires*[28]. Les artistes qui apparaissent dans deux manuels différents sont Eddy de Pretto et Grand Corps Malade. La majorité des chansons sont francophones. Le répertoire est très varié puisqu'il va du rap français de Lomepal et Orelsan aux classiques de la chanson francophone (Jacques Brel, Léo Ferré, Michel Berger, Alain Souchon...), sans oublier les chansons pop actuelles (Angèle, Stromae, Soprano, Slimane...). Dans les manuels, les chansons semblent servir surtout à illustrer un propos d'une manière supposée plus accrocheuse pour les élèves, sans pour autant faire l'objet d'un apprentissage à part entière. Par exemple, Soprano, Cœur de Pirate, Slimane et Arcadian servent à illustrer le romantisme dans le *Point-Virgule 4e* mais ils ne sont que survolés. Ils servent avant tout à montrer que le romantisme peut emprunter plusieurs formes, et même se retrouver dans les textes d'artistes contemporains.

2.2 Le palmarès des genres littéraires

2.2.1 Méthodologie

Afin de rendre compte des genres littéraires qui prennent le plus de place dans les manuels scolaires, nous avons procédé comme suit :

- nous ne comptons que les textes qui remplissent au moins une demi-page[29]. Un texte plus court n'est donc pas comptabilisé, à l'exception des poésies ;
- nous n'avons pas compté les parties des manuels peu fournies en textes littéraires, c'est-à-dire les « Entrainements » et « Fiches outils » des *Connexion Français*, les « Fiches », « Cahier d'activité » (*Point-Virgule 4e*) et « Synthèse » (*Point-Virgule 3e*

[28] Nous pensons à des auteurs comme Boris Vian, Brel, Brassens, Ferré, Gainsbourg, Renaud… Le prix Nobel de la littérature a même été attribué à Bob Dylan en 2016. Certains textes littéraires ont aussi été transposés en musique. Le manuel *Point-Virgule 4e* inclus d'ailleurs dans son corpus « Le pont de Mirabeau » de Marc Lavoine, « Demain dès l'aube » par Les Frangines et « A une passante » de François Atlas.

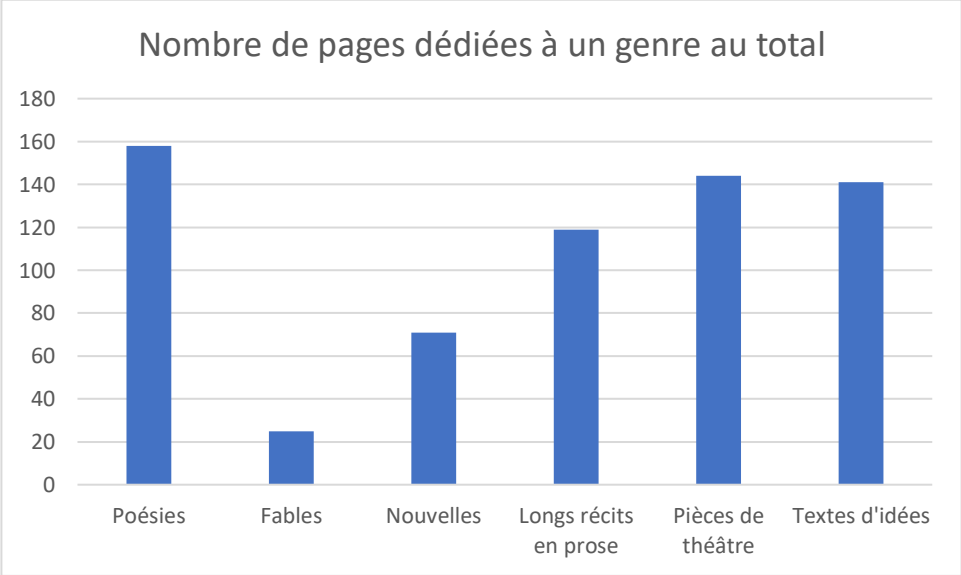
[29] Ainsi, nous évitons de parasiter les données avec des extraits trop courts et presque anecdotiques, des citations par exemple.

degré). Par ailleurs, les ouvrages *Parcours & Moi SUP'* utilisés sont les formats « Manuels » ;

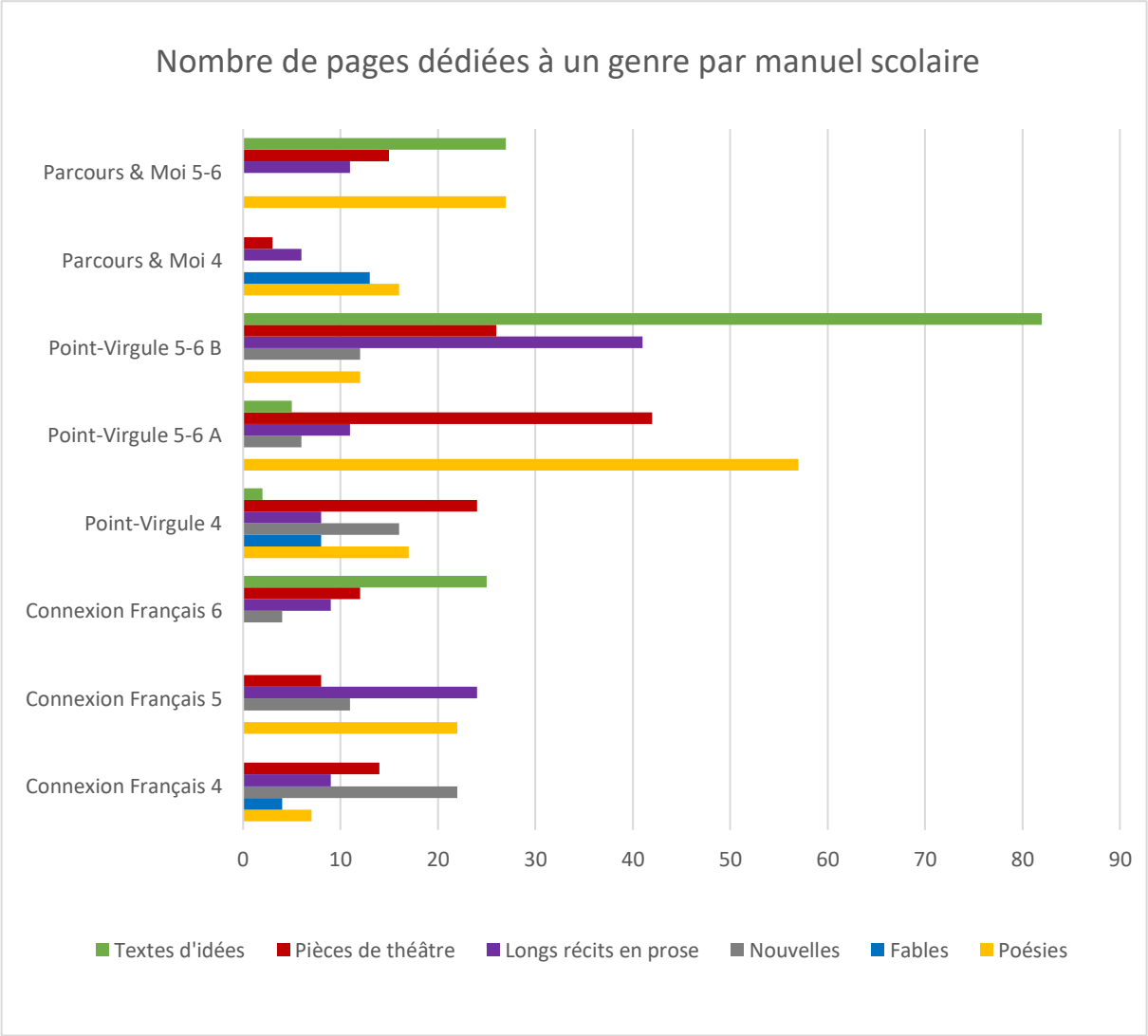
- les textes provenant des QR codes sont comptabilisés sans entrainer de modification du nombre de pages totales dans les manuels ;
- nous avons uniquement tenu compte des poésies, des fables, des nouvelles, des longs textes narratifs, des pièces de théâtre et des textes d'idées car les autres genres occupent une place trop réduite (récits mythologiques, retranscriptions de discours, bandes dessinées…) et/ou ne sont pas communément admis dans la sphère littéraire (les articles de journaux, les textes en ligne, les écrits des auteurs des manuels…).

Il parait important de préciser que la mise en page choisie par les concepteurs des manuels (la typographie, la police, les éventuels espaces de rédaction entre des extraits…) influence la place consacrée aux différents genres. Cependant, nous n'avons pas analysé plus avant ces différences étant donné que, globalement, la mise en page et l'assemblage des textes sont faits de manière plus ou moins standardisée.

2.2.2 Résultats[30]



[30] Le détail des calculs se situe en annexe 2.



D'après ces résultats, les poésies, les pièces de théâtre, les textes d'idées et les longs textes narratifs sont les genres les plus présents dans les manuels scolaires. L'écart de pourcentage entre les différents genres est faible, ce qui témoigne de la volonté de diversifier le corpus scolaire.

La nouvelle n'arrive qu'en avant-dernière position, mais notons que la plupart des nouvelles sont lues intégralement[31], ce qui implique de leur consacrer un temps de lecture important et donc une place non négligeable dans les manuels scolaires. Les poésies, qui

[31] Nous détaillons cette donnée juste après.

arrivent en première position avec 6,8 %, sont bien plus rapides à lire et dépassent rarement une demi-page. Inclure des poèmes est certainement un choix aussi pratique (les poèmes sont souvent courts et denses) que pertinent (la poésie est un incontournable pour le romantisme et le surréalisme, courants prescrits par les instructions officielles). Comme le soulignent Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc :

> C'est [le poème] un texte dense, autosuffisant, souvent emblématique d'un courant, d'une époque ou d'une esthétique, et qui se prête à une méthode d'analyse fine, ainsi qu'à des réécritures, des manipulations multiples et des proférations diverses (2019, p. 365).

Néanmoins, si le texte poétique arrive en première place, c'est aussi parce qu'un poème est souvent accompagné d'autres poèmes. Nous trouvons des anthologies dans plusieurs manuels qui augmentent considérablement le nombre de pages consacrées à la poésie. Ainsi, *Connexion Français 5e* consacre plusieurs pages à Baudelaire, Rimbaud et Verlaine, *Point-Virgule 3e degré* propose différents poèmes de Ronsard, Victor Hugo et Queneau, pour ne citer qu'eux, *Point-Virgule 4e* propose une trentaine de poèmes dans son parcours sur le romantisme... Autant d'assemblages de poèmes qui permettent de réfléchir sur la nature du genre et de comprendre la pluralité des modes d'expression poétiques.

Les textes d'idées arrivent en troisième position et sont principalement lus dans le 3e degré. Le *Point-Virgule 3e degré* (référentiel B), constitué à presque 25 % de ces textes, fait particulièrement grimper le pourcentage total. Rien d'étonnant en regardant la table des matières : « Des idées derrière les mots », « Tous philosophes ? », « Essai transformé », « Des mots pour se comprendre », « La liberté au prix de l'enfermement »… Soit une majorité de parcours sur des thèmes philosophiques, sur la compréhension du monde et sur l'histoire des idées. Ce type de textes semble davantage adapté à l'enseignement des ainés qui sont censés quitter l'établissement en étant des citoyens responsables, intégrés et réfléchis. De plus, les auteurs des manuels respectent ainsi le référentiel qui indique l'humanisme et les Lumières au 3e degré comme minimum prescrit. De même, le genre de la fable, faisant explicitement partie du minimum prescrit en 4e, est particulièrement présent dans les manuels pour les 4e.

Le pourcentage atteint par les pièces de théâtre est à peu près équivalent à celui des textes d'idées. La différence est que les pièces de théâtre paraissent à tous les niveaux de l'enseignement et dans tous les manuels à l'exception du *Parcours & Moi SUP' 4e* qui propose néanmoins de nombreuses capsules vidéo de pièces ainsi que la lecture de *Djihad* par Ismaël

Saidi qui n'apparait pas directement dans le manuel mais qui est lue intégralement[32]. Les longs textes narratifs arrivent juste après avec 5,1 % et sont également lus à tous les niveaux de l'enseignement.

Finalement, les textes choisis pour chaque niveau reflètent les orientations didactiques proposées dans les instructions officielles et le minimum prescrit. Déjà à travers les manuels de la décennie 2000-2010, les chercheurs reconnaissaient « une grande fidélité aux programmes », les manuels belges créant un lien « très net » avec le programme de 1996 (Brunel et al., 2020, p. 87). La faible différence de pourcentage pour les principaux genres (les poésies, les longs textes narratifs, les pièces de théâtre et les textes d'idées) fait des manuels scolaire un lieu de diversité générique.

2.3 Une évolution…

2.3.1 … du type d'extraits ?

Brunel, Barthélemy, Dufays et Emery-Bruneau soulignent l'intérêt d'analyser le choix des extraits dans les manuels scolaires :

> Les choix de corpus, le découpage et l'organisation, ainsi que l'accompagnement didactique de l'extrait peuvent donner à voir, de manière fine et complexe, comment l'école construit l'objet *littérature* (2020, p. 77).

Ces didacticiens ont analysé le corpus des manuels Van In et De Boeck de la décennie 2000-2010. Il ressort que : 1° la littérature du XIX^{e} siècle domine, 2° les auteurs sont majoritairement français, 3° les principaux genres littéraires sont exploités à parts à peu près égales et 4° les extraits sont de taille très variable (p. 91). Les seules œuvres lues intégralement sont des pièces de théâtre courtes : une adaptation du conte de *Cendrillon* pour Van In et une pièce en un acte pour De Boeck. Les manuels adoptent plutôt une approche par compétences dans le but de développer les capacités d'analyse et un regard distancié, mis à part l'exercice de la mise en voix des pièces de théâtre qui suscite également une approche plus subjective et participative. Au niveau des auteurs sélectionnés, Molière est parmi les plus cités. Cependant, les chercheurs s'étonnent de l'absence de Pierre Corneille, de Victor Hugo et de Samuel Beckett.

[32] Dans *Parcours & Moi SUP' 4^{e}* « Le théâtre classique » (2020).

Plus d'une décennie plus tard, ces paramètres ne paraissent pas avoir changé. Le XIX^{e} siècle est toujours très représenté, surtout grâce aux textes poétiques et aux romans. Les auteurs français, souvent des classiques, sont toujours majoritaires. Les genres sont, nous l'avons vu, représentés de manière équilibrée (les poésies, les longs récits narratifs, les pièces de théâtre et les textes d'idées oscillent autour de 5 à 6 %). La taille des extraits est aussi toujours variable. Nous retrouvons des citations d'une phrase tout comme des nouvelles intégrales sur plusieurs pages. La plupart des nouvelles sont d'ailleurs lues intégralement. Dans la collection *Connexion Français*, les nouvelles qui remplissent plus de 4 pages sont : *Jo* de Jean-Sébastien Poncelet (6 pages), *Les monstres* de Robert Sheckley (6 pages), *Le dernier des pères* de Raphaël Haroche (5 pages) et *Le nom des courants d'air* de François Salmon (5 pages). Également dans la collection *Point-Virgule*, un grand nombre de pages est consacré aux nouvelles intégrales : *La Parure* de Maupassant (8 pages), *Mateo Falcone* de Prosper Mérimée (8 pages) et *Faire le ménage* d'Armel Job (5 pages). Tout comme les manuels de la décennie précédente, les extraits de pièces de théâtre sont parfois très longs. Par exemple, *Le malade imaginaire* de Molière est proposé sur 10 pages dans le *Connexion Français 4^{e}*. Molière est, comme dans la décennie 2000-2010, un auteur très présent dans les manuels. Cependant, une nouveauté s'observe dans les manuels actuels : Pierre Corneille est le deuxième dramaturge le plus repris et Victor Hugo devance tous les poètes et romanciers du corpus. Samuel Beckett peine encore à se faire lire, comme l'indiquaient Brunel, Barthélemy, Dufays et Emery-Bruneau, et nous le trouvons seulement dans le *Point-Virgule 3^{e} degré* avec *En attendant Godot*.

2.3.2 … des manières d'exploiter le corpus ?

Brunel, Barthélemy, Dufays et Emery-Bruneau ont mis en évidence une évolution dans la manière d'exploiter les auteurs de référence :

> Si on lit toujours d'abondance Molière, La Fontaine ou Hugo, ce n'est plus pour les présenter comme les parangons de valeurs censées éduquer la jeunesse, mais pour étudier le fonctionnement des genres et des esthétiques qu'ils ont illustrées (p. 93).

La figure du grand auteur lors de la III^{e} République en France était associé aux idées d'immortalité littéraire et d'identité nationale. Particulièrement en France, les grands auteurs, perçus à la fois comme des modèles esthétiques et des référents idéologiques, étaient l'objet d'un véritable culte. La Belgique, indépendante depuis peu, était influencée par ce modèle français (Dufays, 2023-2024, notes de cours). Aujourd'hui encore, d'après nos résultats, Victor

Hugo apparait comme l'auteur le plus emblématique du corpus littéraire des manuels scolaires puisque ses textes sont utilisés aussi bien pour la poésie que pour le roman et le théâtre. Au total, il est l'auteur le plus exploité. Ensuite, Molière semble être l'auteur le plus lu dans le genre théâtral et La Fontaine illustre presque à lui seul le genre de la fable. Le corpus fait donc preuve d'une certaine constance et intègre toujours majoritairement les classiques. En revanche, la manière d'exploiter ces textes a évolué. Comme l'expliquent Brunel, Barthélemy, Dufays et Emery-Bruneau, dans les manuels scolaires d'aujourd'hui, les textes d'auteurs comme Victor Hugo, Molière et La Fontaine sont peut-être moins des monuments que des documents qui servent à retracer les grandes lignes de l'histoire littéraire.

Par exemple, dans le deuxième parcours[33] du cahier d'activités *Point-Virgule 4e,* la pièce du *Malade Imaginaire* est sélectionnée pour une tâche finale où les élèves doivent réaliser une saynète sur la société contemporaine. Dans cette séquence, la pièce de Molière sert avant tout à illustrer, en tant que document, la comédie classique du XVIIe siècle, comme le montrent les questions : « De quoi se compose la comédie de Molière ? » suivi de « Quels sont les buts poursuivis par la comédie du XVIIe siècle ? » (p. 62). Molière est si emblématique que la couverture du *Parcours & Moi SUP' 4e* « Le théâtre classique » ne pouvait être qu'une illustration du dramaturge.

Parcours & Moi SUP' 3e degré propose également un exercice final de créativité autour du genre théâtral. Les pages 32 à 38 du manuel « Tragédie classique, drame romantique » sont consacrées à la lecture intégrale de *Lucrèce Borgia* de Victor Hugo. A la fin de la lecture, les élèves doivent, en duo, imaginer « un coup de théâtre qui relance l'action » et rédiger « une fin alternative pour la pièce à partir de la ligne 474 », en prenant en compte des caractéristiques du genre (p. 38). Avant cela, l'œuvre semble également exploitée en tant que document, c'est-à-dire comme un exemple célèbre de pièce de théâtre française du XIXe siècle. En effet, la pièce est l'occasion de citer plusieurs caractéristiques du drame romantique : le cadre spatio-temporel situé dans le passé et dans un autre pays pour échapper à la censure (p. 34), l'utilisation du masque comme accessoire incontournable (p. 35) ainsi que les tourments et la souffrance du héros romantique (p. 36).

[33] Parcours 2 : « Un temps pour lire. Production finale : Transposer un extrait du théâtre de Molière en saynète contemporaine ».

Gustave Flaubert, au même titre que Molière et Victor Hugo, est un auteur de référence et son roman *Madame Bovary* fait l'objet d'une séquence complète dans le *Connexion français 5e* (Séquence 10)[34], bien qu'il ne soit lu que par extraits. L'ouvrage est sélectionné pour le scandale qu'il a provoqué de son temps, et en ceci il s'inscrit parfaitement dans cette séquence dont la tâche finale est d'argumenter en faveur ou en défaveur d'une œuvre qui peut être jugée inappropriée ou scandaleuse au cours de français. Le même roman est utilisé dans *Parcours & Moi SUP' 3e degré*, dans la section « Les scandales dans la littérature et les arts ». Les autrices du manuel ont décidé de consacrer deux pages pleines au réquisitoire d'Ernest Pinard lors du procès de Flaubert (p. 13-14). Encore une fois, l'histoire de *Madame Bovary* constitue un document particulièrement adapté pour une séquence autour des polémiques en littérature.

2.3.3 … de la place consacrée aux auteurs belges ?

D'un point de vue historique, le nombre d'auteurs belges dans le corpus scolaire en Belgique aurait atteint son point culminant dans la première moitié du XXe siècle (Dufays, 1999). Il a fallu attendre 1920 dans le réseau officiel et 1953 dans le réseau catholique pour lire dans les instructions officielles une recommandation explicite des ouvrages belges de langue française. Les manuels scolaires ont suivi ces instructions avec une décennie de décalage. La crise d'après-guerres aurait entrainé une quête identitaire et accentué le sentiment de nationalisme. Ensuite, la représentation des auteurs belges dans le corpus scolaire s'est essoufflée dans la seconde moitié du XXe siècle, comme l'explique J.-L. Dufays :

> La place accordée aux auteurs belges n'y [dans les manuels scolaires depuis 1975] a pas évolué de manière significative depuis 1970, se situant en général aux alentours de 10 à 15 %, ce qui reste très en deçà de ce qu'on a déjà observé dans les années 30 à 50 (1999, § 47).

Aujourd'hui, la place des auteurs belges dans les manuels scolaires ne semble pas avoir particulièrement évolué. Parmi les 105 auteurs repris au moins dans deux manuels scolaires étudiés, seulement 8 sont belges, soit 7,6 % (et encore, Éric-Emmanuel Schmitt est aussi français et Henri Michaux a été naturalisé français en 1955…). Nous trouvons Chavée, Michaux, Nougé et Carême pour la poésie, Dieudonné, Leroy et Schmitt pour les romans et Quiriny pour les nouvelles. L'inclusion de la littérature belge est pourtant une requête

[34] Séquence 10 : « Rédiger un courriel de réclamation à propos de la lecture d'un roman dans le cadre scolaire après avoir découvert *Madame Bovary* de Flaubert ».

spécifique des instructions officielles : « La littérature et autres manifestations artistiques belges présentent un enjeu spécifique pour l'appropriation d'une culture commune en Fédération Wallonie-Bruxelles » (référentiel de 2017, p. 60). Les Québécois semblent plus soucieux de forger une culture commune nationale puisque, dans les deux principaux manuels scolaires de la décennie 2000-2010, le nombre d'auteurs québécois atteint 40 %, pour 32 % d'auteurs français et 28 % d'auteurs étrangers traduits. Les manuels belges quant à eux ne comptent pas plus de 10 % d'auteurs nationaux, si l'on en croit l'enquête de Brunel, Dufays et Emery-Bruneau (2020, p. 82).

Toutefois, la collection *Parcours & Moi SUP' 3e degré* a publié en 2022 un manuel complet sur le thème « Littérature et culture belges », ce qui témoigne de la volonté de mettre en lumière les auteurs belges. De nombreux belges y sont mis en avant, notamment des surréalistes (Achille Chavée, Paul Nougé, Benjamin Péret) et d'autres auteurs. Les élèves ont la consigne suivante :

> En puisant dans les œuvres d'Armel Job, Caroline Lamarche, Nicolas Ancion, Adeline Dieudonné, Thomas Gunzig, Myriam Leroy, Philippe Marczewski, Dominique Rolin, Xavier Deutsch, Lisette Lombé et/ou d'autres écrivain(e)s belges contemporain(e)s, établis un corpus de cinq œuvres réunies par l'expression d'un sentiment soit de tristesse, soit de joie (p. 27).

Ajoutons qu'une autre catégorie est minoritaire : celle des textes écrits par des femmes. Ils sont toutefois davantage présents que les textes belges puisque nous comptons 12 autrices qui sont citées au moins 2 fois dans les manuels, soit presque 11,4 %.

Chapitre 4 : Notre enquête

Dans ce chapitre, nous tenterons de comprendre quel corpus littéraire est réellement enseigné aujourd'hui en Belgique et quelles perspectives lui associent les professeurs de français et les élèves. Mais, avant de dévoiler les résultats de notre propre enquête, il est intéressant de présenter ceux qui émanent de recherches antérieures.

1. Zoom sur des enquêtes antérieures

1.1 Dominique Ulma (en France et ailleurs)

Avant de plonger dans les résultats des enquêtes belges sur le corpus scolaire, il est intéressant de jeter un regard sur la situation de nos voisins français et des autres pays européens dans ce domaine afin d'identifier les similitudes et les différences entre les systèmes éducatifs.

L'apparition de la littérature comme discipline d'enseignement à part entière en 2002 dans le cycle 3[35] a constitué un évènement important dans l'histoire de l'enseignement de la littérature en France (Ulma, 2008, § 2). Dans la foulée, les programmes et les documents d'application et d'accompagnement ont défini les objectifs d'enseignement en termes de culture commune et de socle de références. En 2006, le *Socle commun des connaissances et des compétences* poursuit cette direction humaniste et se présente comme un « ciment de la nation ». La « culture humaniste » est par ailleurs désignée comme le cinquième « pilier » de ce socle commun[36].

Si la transmission du patrimoine apparait donc comme une priorité en France, Dominique Ulma (2010) souligne que cette priorité n'est pas propre à ce pays. L'enseignement de la littérature en Finlande, au Danemark et en Grèce peut aussi être qualifié d'« humaniste », dans la mesure où la transmission du patrimoine culturel y est prioritaire. L'apprentissage de la langue, d'un point de vue plus technique, n'est pas pour autant délaissé : la Suède, les Pays-

[35] Equivalent des 3 dernières années du primaire en Belgique.
[36] Le socle commun est destiné à l'enseignement obligatoire (jusque 16 ans en France) donc il correspond plutôt au primaire et au collège.

Bas, l'Ecosse, l'Espagne, le Portugal et la Roumanie accordent une importance particulière à la littératie. Parfois, les deux aspects sont liés (Hongrie, Autriche, Pologne, Allemagne). Ulma conclut :

> Il s'agit dans tous les cas d'assurer la formation du lecteur, du point de vue technique et/ou du point de vue des valeurs (2010, p. 222).

La didacticienne a en outre analysé les corpus scolaires destinés à l'enseignement primaire de différents pays d'Europe. Elle constate que « les œuvres littéraires […] sont d'abord des œuvres représentatives de la littérature de chaque pays, consacrées et légitimées » (par exemple le *Kalevala* en Finlande, les *Eddas* dans les pays nordiques, les *Daïnas* en Lettonie, les orateurs et tragiques grecs anciens en Grèce…) (2008, § 24). Les poèmes lus en classe sont aussi souvent ceux du pays, ce qui évite de poser des problèmes de traduction (§ 26).

Ulma explique que les professeurs européens sont peu nombreux à disposer d'une liste d'œuvres prescrites, particulièrement dans l'enseignement primaire (la France, le Danemark et les écoles d'Etat à Malte font exception). Les enseignants choisissent généralement les œuvres eux-mêmes, avec leurs collègues, avec les parents (Italie) ou avec les élèves (Finlande). Les listes d'auteurs ou d'œuvres peuvent être de simples recommandations (en Lituanie et anciennement en Belgique, comme nous l'avons constaté dans l'ancien référentiel de 1999), et parfois ce sont plutôt des manuels qui sont recommandés (Allemagne, Pologne).

1.2 L'enquête auprès d'élèves de Legros et Monballin (1992)

Une autre enquête, celle de Michèle Monballin et Georges Legros, nous éclaire sur la question du corpus scolaire sélectionné en Belgique. En 1992, les chercheurs ont questionné des étudiant belges tout juste entrés à l'université pour relever les lectures des deux dernières années d'étude dans le secondaire (certains étaient en faculté de philosophie et lettres, d'autres en droit ou en sciences économiques et sociales). Pour ce faire, 670 étudiants en première année de bachelier (ou « candidature » à l'époque) ont répondu à un questionnaire[37]. Les étudiants ne devaient mentionner que les œuvres en prose (dont les œuvres théâtrales), préciser s'ils les avaient lues en 5e année ou en 6e et si elles avaient fait l'objet d'une lecture intégrale ou par extraits. Selon les deux didacticiens, les lectures des deux dernières années d'humanités ne sont

[37] Le détail de l'échantillon et les résultats se situent en annexe 3.

pas anodines car elles sont le « bagage littéraire dont sont munis les élèves à la fin de leur scolarité » (1994, p. 7). Les apprenants ont pu faire l'expérience de certains ouvrages mais la loi de la sélection amène à renoncer à un grand nombre d'œuvres importantes. Finalement, l'enquête apparait comme une « photographie du corpus » et fournit une image de la culture dispensée par l'école en 1992.

La première constatation lors du recensement des réponses est l'éclatement du corpus. En effet, 1271 titres sont cités, dont 637 auteurs différents (p. 9). Presque une œuvre sur deux n'est citée qu'une seule fois (47 %). Seul Albert Camus avec *L'étranger* est cité à de nombreuses reprises (47 %) et seulement cinq autres titres passent la barre des 25 % : toujours Camus avec cette fois *La Peste* (34 %), mais aussi *Germinal* de Zola (33 %), *Madame Bovary* de Flaubert (31 %), *L'Écume des jours* de Boris Vian (30 %) et *Huis clos* de Sartre (27 %). D'après Monballin et Legros, cet éclatement peut entrainer deux types de réaction. La première réaction est d'être rassuré par la diversité qu'offre l'école, une diversité qui semble être le signe d'une vitalité et d'une inventivité des enseignants dans leurs choix. La deuxième réaction peut être de se demander s'il existe encore un noyau dur de la littérature proposée à l'école et si les résultats ne sont pas « le signe de la disparition d'un référent culturel commun » (p. 9). Monballin et Legros en arrivent à la conclusion que l'école ne construit plus un socle littéraire commun à travers les lectures qu'elle propose. Ils expliquent que ce changement s'est opéré dans les années 70, période où le corpus scolaire a été renouvelé au détriment des seules œuvres patrimoniales qui étaient jusqu'alors le point d'honneur de l'école, ou pour reprendre l'expression de Bourdieu et Passeron, de « l'école des héritiers » (1964). Ces sociologues ont pointé du doigt la perpétuation des inégalités de réussite scolaire en fonction du milieu social et du bagage culturel de chaque apprenant indépendamment de l'école (les milieux plus aisés sont davantage en phase avec la culture scolaire). Dès lors, le point de vue des apprenants a pris du poids dans la sélection des ouvrages dont la qualité intrinsèque n'est plus jugée suffisante.

Le deuxième constat de Monballin et Legros concerne la période historique de la plupart des œuvres citées : le XX^{e} siècle, contemporain au moment de l'enquête, est surreprésenté (p. 12). L'existentialisme est le courant intellectuel le plus présent, notamment avec Camus, Sartre et Vian, ainsi que l'absurde avec Kafka, Beckett et Ionesco. Les résultats de l'enquête mettent aussi en avant le caractère « hexagonal » de la majorité des œuvres mentionnées. En

effet, 83 % sont des titres francophones, dont 80 % de titres français et seulement 3 % de titres belges. La sous-représentation des auteurs belges dans l'enseignement de la littérature en Belgique est peut-être révélatrice d'une fragilité de la construction de l'identité collective. Le sentiment d'appartenance à la nation n'était apparemment pas une priorité des professeurs à l'époque de leur enquête.

1.3 L'enquête auprès de professeurs de Julien Van Beveren (2010)

Julien Van Beveren a mené une enquête auprès de 24 enseignants du 3e degré en Belgique francophone sur leur constitution du corpus. Il distingue les réponses des « ainés » et celles des nouveaux professeurs, les « jeunes ».

Van Beveren affirme que, généralement, les enseignants se sentent libres dans la sélection des œuvres et la manière de les aborder. Les ainés pensent davantage que cette liberté serait le fruit d'une explosion dans le domaine de l'édition, tandis que les plus jeunes désignent plutôt les derniers programmes (sortis autour des années 2000) qui seraient moins contraignants en matière de sélection, ainsi qu'une considération croissante pour les intérêts des élèves au sein de l'institution scolaire (2010, p. 130-131).

Van Beveren trouve que les critères de sélection des professeurs sont assez variés. Les « ainés » citent plutôt l'enthousiasme personnel pour l'œuvre, son importance dans l'histoire littéraire, sa beauté et son potentiel émancipateur. Les jeunes professeurs évoquent également le jugement personnel, la pertinence pour leur cours, et ils semblent en plus choisir des ouvrages qui apparaissent dans les manuels scolaires (p. 132-133). Peut-être que la présence de ces textes dans les manuels validés institutionnellement procure un sentiment de confiance à ces professeurs en début de carrière.

Concrètement, 19 des 23 professeurs sondés[38] proposent à leurs élèves des ouvrages « de tous les domaines possibles », y compris les journaux, les publicités, les magazines, en plus des objets proprement littéraires. En revanche, 5 professeurs sur les 13 qui enseignent dans la filière qualifiante n'y incluent pas la littérature patrimoniale, contrairement à tous ceux qui enseignent dans la filière de transition. Van Beveren constate la priorité « de l'utile » dans la filière qualifiante alors que dans la filière de transition il faudrait davantage « du culturel » (p. 137). Néanmoins, cette idée ne fait pas l'unanimité puisqu'une enseignante déclare :

[38] 1 « jeune » n'a pas répondu à cette question.

> Ils [les élèves du qualifiant] ont envie d'être des élèves comme les autres et donc, d'aborder la littérature, comme les autres (p. 135).

Van Beveren a également tenté de comprendre la vision des œuvres patrimoniales qu'ont les enseignants. 8 ainés sur les 13 pensent que « certaines œuvres patrimoniales ont de la valeur par elles-mêmes et [que] leur enseignement s'impose naturellement ». 5 jeunes sur les 11 se rallient à ce jugement (p. 136). Malgré tout, pour certains professeurs interrogés, l'enseignement de la littérature sert avant tout à développer des compétences utiles. Un d'entre eux pense qu'un professeur de français devrait sélectionner des titres qui permettent

> surtout [d'] apprendre à lire aisément, sans les dégoûter et lire ce qui leur sera utile dès leur sortie à 18 ans. Donc lire de tout. Lire, c'est aussi comprendre un graphique.

Van Beveren résume : « Pour certains enseignants, jeunes comme vieux, le verbe "lire" importe bien plus que le complément qu'on lui attribue » (p. 137). Pour ceux-ci, les élèves devraient lire de tout, tant qu'ils lisent.

1.4 Une enquête dans le cadre d'un mémoire (2011)

Nous pourrons également comparer notre travail avec celui que Manon Ronneau a effectué dans le cadre de son mémoire à l'UCLouvain en 2011. Son enquête s'adressait à 140 étudiants en première année de bachelier à Louvain-la-Neuve. 100 d'entre eux se destinaient à devenir bioingénieurs et les 40 autres étaient inscrits en histoire de l'art et archéologie. Ronneau leur a demandé de citer, par genres, trois auteurs ou trois œuvres qu'ils considéraient comme des modèles littéraires, des références. Les autres questions concernaient leurs lectures, tant celles que leur professeur a demandé de lire que celles qu'ils ont entrepris de lire sans injonction [39]. Dans le top 10 des lectures scolaires au 3e degré, nous retrouvons dans l'ordre décroissant : Albert Camus, Emile Zola, Molière, Jean-Paul Sartre, Jean Anouilh, Éric-Emmanuel Schmitt, Boris Vian, Gustave Flaubert, Guy de Maupassant, Honoré de Balzac, soit une majorité de classiques littéraires français.

En 2011, les enseignants devaient suivre le référentiel de 1999 qui indique de privilégier la lecture intégrale pour des œuvres contemporaines. Malgré ces prescriptions, il faut attendre le 6e auteur du top 10 des lectures scolaires, à savoir Schmitt, pour trouver un auteur contemporain.

[39] Le palmarès des auteurs se situe en annexe 4.

Manon Ronneau a comparé son travail avec celui de Michèle Monballin et Georges Legros (1994). Elle constate que, sur les vingt années qui séparent les deux enquêtes, le choix du corpus affiche une remarquable stabilité puisque les mêmes auteurs reviennent dans le palmarès, à l'exception de Mauriac qui est moins cité en 2011 qu'en 1992. A l'inverse, les auteurs belges Nothomb et Schmitt apparaissent comme des nouveautés dans le corpus. La place croissante accordée à ces auteurs (des « classiques contemporains » puisqu'ils sont institutionnellement validés par des prix et un nombre de ventes élevé) témoigne de l'enthousiasme des enseignants à inclure un corpus « de proximité ».

Ronneau synthétise ses résultats :

> En définitive, malgré un éclatement du corpus certain, l'école est un vecteur considérable de références culturelles communes et reconnues et elle demeure soucieuse de transmettre le patrimoine culturel fondateur de notre société, bien que celui-ci reste profondément centré sur la culture française et laisse peu de place aux cultures étrangères. (p. 110)

Il sera intéressant de remarquer quelle tournure a pris le corpus scolaire trois décennies après l'enquête de Monballin et Legros et une décennie après celle de Ronneau.

1.5 L'enquête dans trois écoles de Marie Barthélemy (2020)

Marie Barthélemy a réalisé une enquête dans 3 écoles aux indices socioéconomiques très différents (respectivement de 10, 1 et 20). Pour chaque école, elle s'est rendue dans une classe de 3^{e} et dans une classe de 6^{e}. L'objectif était de cerner la matière travaillée et de saisir les conceptions qui guident les enseignants, leurs visions de la littérature et les types d'implication qu'ils offrent aux élèves dans leurs choix didactiques. Il en ressort que les professeurs de 6^{e} année ont davantage tendance à proposer des extraits issus d'un certain canon littéraire par rapport à leurs collègues de 3^{e} année. Ce corpus de classiques est généralement présenté en classe via des extraits, alors que les livres lus intégralement à la maison concernent plutôt la littérature contemporaine ou plus diversifiée. Les professeurs interrogés exploitent le plus souvent des extraits de classiques en tant qu'illustrations du courant littéraire qu'ils étudient. Barthélemy remarque que la priorité pour les professeurs de 3^{e} semble plutôt tournée vers la compréhension et les compétences de lecture. Ainsi, la nouvelle est un format souvent exploité car elle permet une lecture globale et une discussion autour du texte plus faciles à gérer que le roman. De plus, les professeurs de 3^{e} ont tendance à proposer davantage d'ouvrages récents (du XX^{e} ou du XXI^{e} siècle), mais ne se privent pas d'inclure des extraits de classiques plus anciens,

bien que ce choix s'avère moins systématique que chez leurs collègues. En ce qui concerne le corpus destiné à la lecture à domicile, 3 des 6 enseignants interrogés optent pour un système à choix multiples, c'est-à-dire que les élèves choisissent le livre qu'ils souhaitent parmi une liste créée par l'enseignant. L'enquêtrice a remarqué que, souvent, les lectures à domicile ne font que très peu l'objet d'un contenu exploité en classe et sont le plus souvent destinées à être directement évaluées. Barthélemy explique : « Le corpus de lectures à domicile représente donc souvent une sorte d'activité parallèle à ce qui se passe en classe » (2020, p. 144).

2. Notre enquête : les réponses des professeurs au questionnaire

Au printemps 2023, nous avons conçu un questionnaire *Google Forms* et nous l'avons adressé à un public de 33 professeurs de français du secondaire supérieur. Nous avons demandé aux professeurs de citer tous les ouvrages qu'ils avaient donné à lire intégralement dans leurs classes l'année scolaire précédente, à savoir l'année académique 2021-2022. L'avantage de s'adresser à des professeurs est qu'ils sont peut-être moins limités par un défaut de mémoire que les élèves et qu'ils sont peut-être plus fiables sur les lectures qu'ils donnent à lire années après années[40].

2.1 Les lectures scolaires

2.1.1 Le corpus récolté

- Les tendances

D'après les réponses récoltées, en 4e année, Molière serait le numéro un du corpus scolaire. Nous comptons 10 mentions de cet auteur dont l'ouvrage le plus cité est *Le malade imaginaire* (5 mentions). 2 professeurs évoquent Molière via un ouvrage plus récent : *Molière, que diable allait-il faire dans cette galère ?* de Sylvie Dodeller.

Le corpus littéraire en 5e année semble plus hétérogène car aucun auteur ne se démarque comme en 4e. L'écrivain le plus cité est Éric-Emmanuel Schmitt avec 4 mentions dont 3 ouvrages différents (*Lorsque j'étais une œuvre d'art*, *La Nuit de Valognes* et *Oscar et la dame rose*). Les auteurs mentionnés 3 fois sont : Laurent Gaudé avec son ouvrage *Eldorado*, Gaël Faye avec *Petit Pays* et Maupassant avec *Bel ami* (2 fois) et *Mademoiselle Fifi*. Tous ces auteurs

[40] Le questionnaire vierge et le palmarès des titres se situent en annexes 5 et 6.

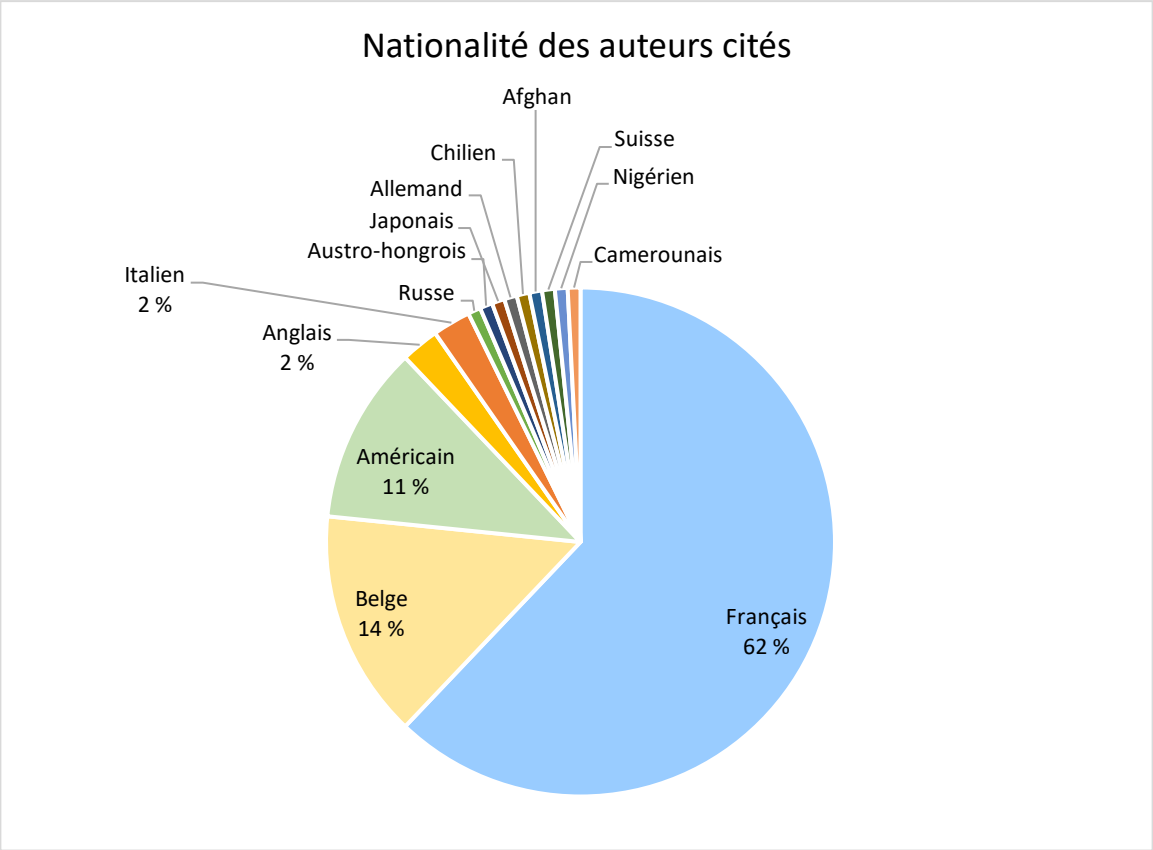
sont français (Faye est en plus rwandais). Maupassant est un habitué du corpus scolaire (présent dans le top 15 de l'enquête de 1992, de 2011, et le nouvelliste le plus repris dans les manuels d'après notre relevé), sa réputation n'est plus à faire. Quant aux contemporains Schmitt, Faye et Gaudé, ils ont été légitimés par l'institution culturelle via des prix et une médiatisation importante, soit un processus de classicisation contemporain (Rouxel, 2020).

Les classes de 6e mettent à nouveau un auteur sur un piédestal : Albert Camus. Ce célèbre auteur récolte 14 mentions dont la moitié est dédiée à *L'Étranger*. Jean-Paul Sartre apparait également de manière redondante avec 8 mentions, en majorité pour sa pièce de théâtre *Huis clos* (6 mentions). Ces écrivains engagés sont privilégiés chez les plus grands certainement parce que leurs œuvres soulèvent des questions fondamentales de l'existence et de la condition humaine, demandant une certaine maturité intellectuelle et une capacité à penser de manière abstraite et critique. Une différence marquante apparait entre les sélections des professeurs et celles des manuels scolaires. En effet, si Camus et Sartre ne sont guère privilégiés dans les manuels scolaires actuels, ils restent très présents dans le corpus évoqué par les enseignants interrogés. Ils seraient donc davantage lus intégralement qu'en extraits.

D'une manière générale, un auteur qui apparait majoritairement dans une année scolaire ne se retrouve pas dans les autres. Par exemple, Molière est très présent en 4e année puis plus du tout en 5e et 6e. Il en est de même pour Camus et Sartre qui ne sont cités presque qu'en 6e. Notre top 10 des lectures scolaires est, toutes filières et niveaux confondus et dans l'ordre décroissant : Albert Camus, Molière, Guy de Maupassant, Jean-Paul Sartre, Mikaël Ollivier, Éric-Emmanuel Schmitt, Amélie Nothomb, Victor Hugo, Leila Slimani et Kathrine Kressmann Taylor. En dehors des pièces de Molière, celles de Ionesco et *Les Justes* de Camus, le corpus est composé presque exclusivement d'œuvres narratives.

- La nationalité des auteurs

Regardons à présent de plus près de quelles nationalités sont les 125 auteurs cités par les professeurs. En majorité, ils mentionnent des auteurs français (62 %). Les auteurs belges apparaissent nettement moins mais représentent tout de même la deuxième nationalité la plus citée (14 %). Enfin, quelques enseignants citent des auteurs non européens, le plus souvent des Américains (11 %). Le tableau ci-dessous calcule en pourcentage les nationalités des auteurs cités.



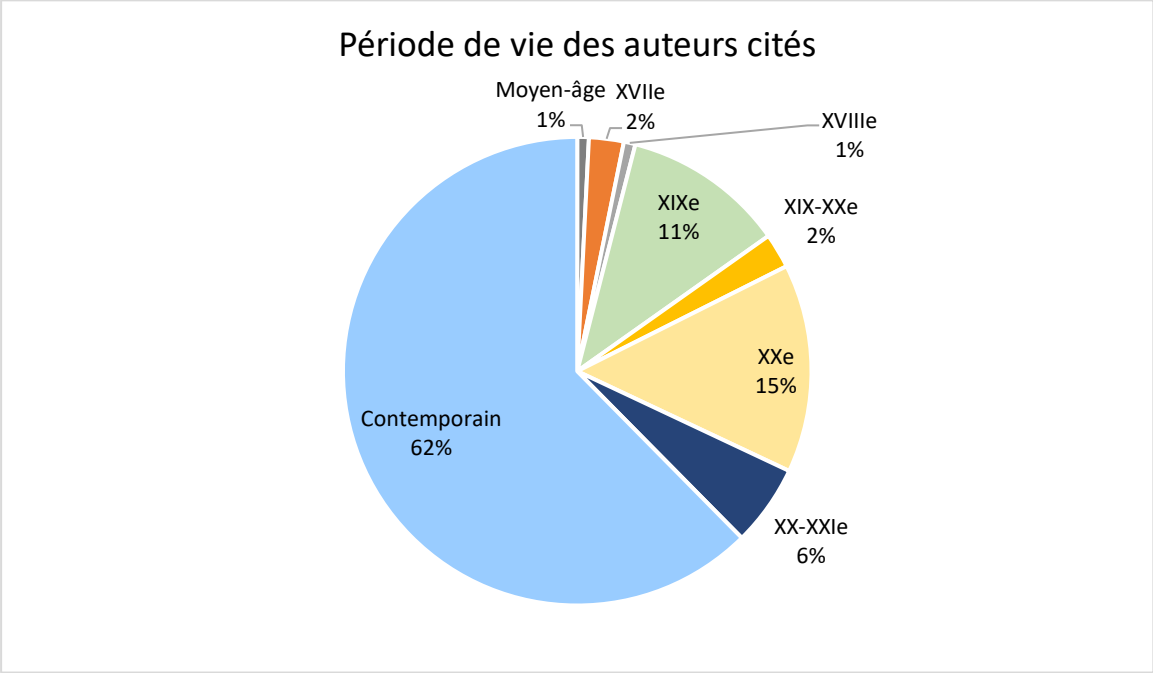
17 des 23 des professeurs interrogés affirment faire attention à inclure des auteurs belges dans leur sélection. Pour eux, la réponse semble être évidente : « Bien sûr, et comment ! » écrit Bettina, « Évidemment ! » s'exclame Fauve. Parmi les 6 professeurs pour qui ce n'est pas un critère, certains semblent répondre sous forme d'aveu. C'est notamment le cas de Stella qui écrit :

> J'avoue que non... J'ai essayé à plusieurs reprises (je veux dire de prendre un auteur belge parce que belge : j'ai la collection Espace Nord à l'école) et ça me tombe souvent des mains...

D'autres enseignants sont plus radicaux, par exemple Julien : « Non. La littérature belge ne présente pas de spécificité particulière », ou encore Manon, Steve et Séverine, pour qui la nationalité des écrivains ne constitue pas un « critère » à prendre en considération.

- La période de vie des auteurs

Presque deux tiers des œuvres que les professeurs donnent à lire sont signées par des auteurs vivants, majoritairement nés au XX^e siècle. À l'échelle de la longue histoire littéraire, le corpus est constitué d'auteurs récents puisque sont cités presque exclusivement des auteurs des deux derniers siècles. Bien que les pièces de Molière, nous l'avons vu, sont très exploitées en 4^e année, cet auteur représente presque à lui seul la comédie classique et son nom ne pèse pas beaucoup à côté de la diversité d'auteurs des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles mentionnés.
Du côté des textes plus anciens, seuls deux professeurs proposent *Tristan et Yseut*, mais aucun auteur de la Renaissance n'est lu intégralement d'après notre échantillon.



2.1.2 Comparaison avec les enquêtes précédentes

Comparer les enquêtes de 1992 (Monballin et Legros), 2011 (Ronneau) et la nôtre nous permettra d'obtenir une vision du corpus belge sur trois décennies[41]. Bien que les modalités soient différentes, parce que nous ne nous sommes pas adressée à des étudiants mais à des professeurs, que nous leur avons uniquement demandé de citer les lectures intégrales, que

[41] Nous confrontons les lectures scolaires du 3^e degré en annexe 7.

Legros et Monballin n'ont travaillé que les œuvres en prose[42], et que notre effectif est moindre, il nous parait intéressant de comparer nos résultats avec ceux des deux autres enquêtes[43].

Commençons par les aspects constants. Sept auteurs ont traversé les trois décennies : Camus (qui se place honorablement en tête à chaque fois !), Zola, Sartre, Ionesco, Stendhal, Maupassant et Anouilh. Ces auteurs se trouvent dans le top 20 des enquêtes de 1992, de 2011 et ils sont cités par au moins deux des 33 professeurs qui ont répondu à notre enquête. Camus, Sartre et Maupassant sortent du lot : ils sont les trois auteurs les plus lus au 3e degré d'après notre enquête et étaient déjà plébiscités en 1992 et 2011. Par ailleurs, on constate que les premiers classés sont des hommes français des XIXe et XXe siècles. Il est manifeste qu'ils ont marqué la littérature occidentale et ont, par leur caractère « classique », dans le sens de « ce qui mérite d'être enseigné, de servir de modèle », traversé les décennies dans le corpus scolaire.

En revanche, certains auteurs qui figuraient dans les tops 20 de 1992 et de 2011 ne sont cités qu'une seule fois dans les réponses de notre enquête : Flaubert, Balzac, Vian, Molière et Racine. La professeure qui a tenté de faire lire *Madame Bovary* en 5e année précise que ce fut une « expérience à moitié concluante ». Par ailleurs, si Molière est aujourd'hui quasiment absent du 3e degré, il reste surreprésenté en 4e année. Les dernières instructions officielles, qui présentent l'étude de la comédie classique comme un prescrit minimum pour les 4e, en sont certainement le principal facteur. De plus, malgré leur faible taux de citations par les enseignants, Flaubert est le deuxième romancier le plus cité dans les manuels scolaires, et Racine le deuxième dramaturge, ce qui leur assure une place privilégiée dans les classes qui utilisent ces ouvrages. Précisons qu'en plus de la lecture par extraits de *Madame Bovary*, *Connexion Français 5e* propose une nouvelle du même nom de la québécoise Monique Proulx, ainsi qu'une transposition du roman dans un monde plus contemporain. De son côté, *Parcours et Moi SUP'*[44] invite les élèves, via un QR code, à visionner le résumé parodique de *Madame Bovary* narré par l'acteur Jean Rochefort. Nous voyons ici deux tentatives de moderniser le roman et des exemples d'intégration du « passé dans le présent » (Louichon, 2015a et 2015b). Balzac a également encore sa place dans les manuels scolaires puisque nous y trouvons

[42] Dans l'absolu, ce n'est pas grave : un seul professeur dans notre échantillon dit faire lire intégralement *Les Fleurs du mal*. La grande majorité des mentions sont des œuvres en prose.
[43] Afin de mieux comparer, nous avons éliminé de nos données les œuvres lues en 4e année étant donné que Monballin, Legros et Ronneau se sont seulement concentrés sur les lectures du 3e degré.
[44] Dans *Parcours & Moi SUP' 3e degré*, « Les scandales dans la littérature et les arts », p. 12.

plusieurs extraits de ses textes. Il semblerait que les manuels scolaires jouent un rôle important en préservant certaines œuvres classiques que les professeurs hésitent parfois à inclure dans leur corpus. En proposant des exercices prêts à l'emploi et en modernisant les approches de textes anciens, les manuels offrent une passerelle vers leur compréhension.

D'autres auteurs semblent en revanche rayés du corpus scolaire. Mauriac, Beckett, Tournier, Yourcenar, Barjavel et Kundera ne sont jamais cités dans notre échantillon de professeurs alors qu'ils figuraient dans le top 20 des lectures scolaires en 1992. Ces auteurs, qui étaient déjà absents du palmarès de 2011, ne sont pas davantage présents dans les manuels scolaires actuels : seuls Beckett et Yourcenar apparaissent dans le *Point-Virgule 3e degré* qui, rappelons-le, date de 2013, et constitue donc le manuel le plus ancien pour notre relevé. Quel est l'avenir dans le patrimoine scolaire de ces auteurs qui semblent disparaitre des corpus alors qu'ils comptaient parmi les plus lus il y a 30 ans ?

Notre enquête fait apparaitre plusieurs autres évolutions, à commencer par le rajeunissement du corpus. Les enseignants de 2023 citent en effet une majorité d'auteurs contemporains (62 %), alors que ceux des années 90 privilégiaient des auteurs de leur siècle, mais décédés (Camus, Sartre, Vian, Mauriac, Kafka, Anouilh, Beckett, Yourcenar, Barjavel), ou en fin de vie (Ionesco décèdera l'année de la publication de l'enquête, Duras deux ans après). En 2011, les auteurs proviennent de périodes plus variées puisque s'y ajoutent Schmitt, Hugo, Baudelaire, Voltaire et les auteurs médiévaux de *Tristan et Iseut*. Néanmoins, seuls trois auteurs sont contemporains au moment où Ronneau établit le top 20 de son enquête (Maalouf, Süskind et Schmitt).

Une autre évolution concerne la place des autrices. Aucune femme n'est présente dans le top 20 en 2011, et seules Duras et Yourcenar représentent la gent féminine en 1992. Aujourd'hui, il semble que les femmes font pleinement partie du corpus choisi puisque nous comptons 34 femmes soit 27,2 % des 125 auteurs cités au total dans notre enquête. La part féminine du corpus est certainement liée à son caractère récent. En effet, sélectionner des œuvres contemporaines permet davantage de mettre en lumière les autrices et leur contribution à la littérature contemporaine car, aujourd'hui, leur présence est bien plus visible et reconnue sur le marché littéraire qu'elle ne l'a longtemps été.

2.2 Les difficultés des enseignants face à la sélection

Pour une grande partie des enseignants interrogés, la difficulté ne vient ni des instructions officielles ni de la sélection au sein d'une immensité de productions, mais bien des élèves eux-mêmes. Pour commencer, les élèves ne liraient pas ou liraient de moins en moins. Tout l'enjeu est, dès lors, de trouver des textes qui suscitent leur intérêt, qui les motivent, de trouver des textes « accrocheurs ». Nous recensons 8 mentions d'une telle difficulté. Ensuite, la baisse du temps consacré à lire implique la difficulté de trouver des ouvrages « accessibles » aux élèves. D'après les réponses, il faut trouver un livre qui soit « à la portée » des élèves, « adapté à leur niveau », et prendre en considération les difficultés qu'imposent certains classiques à cet égard. Justine écrit :

> Faire lire les grands classiques devient de plus en plus compliqué vu le mauvais niveau de lecture des élèves.

Les classes contiennent généralement des élèves qui ne sont « pas de bons lecteurs » ou des « lecteurs faibles ». Nous comptons 11 mentions de cette difficulté. Bettina, professeure retraitée, évoque « le problème du vocabulaire, du bagage lexical et syntaxique des élèves ». A la fin des années 90, elle demandait à ses classes de 4e de lire *Le passeur de lumières* de Tirtiaux et aux 6e *Œdipe sur la route* ou *Antigone* de Bauchau, et elle affirme qu'aujourd'hui « ce serait plus compliqué ». Selon elle, les causes de cette évolution sont multiples :

> (…) l'appauvrissement du vocabulaire de beaucoup d'élèves, leurs difficultés à saisir le sens de textes aux structures de phrases plus complexes (et je suis convaincue que les réseaux sociaux comme Twitter et Cie, messages brefs, émotionnels et répétitifs, y sont pour beaucoup, mais je peux me tromper).

Par ailleurs, le nombre de pages d'un ouvrage est un critère de sélection pour 4 professeurs, il s'agirait d'une des premières questions que posent les apprenants. « Les élèves renoncent souvent simplement en entendant le nombre de pages », écrit Julien.

D'autres difficultés sont citées de manière moins significative. Nous pouvons retenir le problème du prix de certains ouvrages (2 mentions) et le manque de temps pour diversifier le corpus et l'actualiser (2 mentions). 6 professeurs affirment ne pas rencontrer de difficultés lors de la sélection du corpus.

2.3 Le rapport aux instructions officielles

Sur les 33 enseignants, 10 cochent « les instructions officielles sont utiles pour me guider dans mon travail » et comprendraient donc clairement les objectifs pédagogiques et didactiques qui y sont renseignés. En revanche, pour 11 autres professeurs, les prescriptions seraient « peu précises car dépourvues d'exemples concrets ». Manon exprime cette idée :

> Dans le programme, on nous demande de proposer des œuvres littéraires (récit de fiction, texte poétique, texte dramatique...) afin qu'ils s'inscrivent dans le texte (UAA5) ou relatent et partagent une expérience culturelle (UAA6). Mais on ne nous propose pas vraiment d'exemples concrets (de nombreuses pistes méthodologiques sont citées mais elles ne me semblent pas assez détaillées).

Globalement, ces professeurs semblent toutefois apprécier l'absence d'exemples concrets dans le référentiel qui accorde une grande place à la liberté pédagogique. Le « grand implicite » est dans ce cas perçu positivement (Viala, 2011). Les instructions officielles sont « assez vagues et c'est très bien comme ça », pense Julie. Anne écrit :

> Je travaille dans le réseau catholique, le programme ne précise pas les œuvres à voir, il répartit des courants à étudier sur les degrés, cela permet de garder une grande liberté quant au choix des œuvres.

Thibaut pense même que « les livres peuvent concrètement ne pas du tout correspondre aux courants littéraires traités ».

Si ces enseignants voient plutôt les prescriptions d'un œil favorable, elles sont parfois mal reçues. Dans les réponses libres, nous retrouvons des déclarations très négatives :

> Elles [les instructions officielles] sont habitées d'un esprit, d'une vision, à l'exact opposé des miennes. Ce fut, tout au long de ma carrière, un combat constant.

> Pour être tout à fait honnête je me suis détachée de ces instructions, trop déconnectées des réalités de terrain.

Un professeur les juge « rebutantes » et un autre écrit que le programme est « illisible ». 9 enseignants pensent que les instructions officielles « ne sont pas adaptées aux besoins des élèves et aux réalités du terrain », alors que seulement 2 professeurs pensent l'inverse.

Stella fait part de son avis face à l'évolution de l'enseignement du français qu'elle a pu observer :

> J'ai vu arriver la mutation du cours de français en un cours de communication (j'enseigne depuis les années 80) : elle m'a navrée. Les UAA en sont le dernier avatar. Je me souviens

> d'une version du programme comportant une liste d'auteurs : ce n'était pas parfait mais au moins la visée littéraire était visible.

Peut-être que les changements apportés aux instructions officielles, en l'occurrence avec l'avènement des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA), paraissent diminuer la liberté pédagogique aux yeux de certains enseignants, remettant en question leur professionnalisme et leur autonomie. Cette réaction peut être interprétée comme une manifestation de l'importance accordée à la liberté pédagogique par le corps enseignant. 2 professeurs s'alignent avec les propos de Stella :

> Ils ont restreint la liberté pédagogique en établissant les compétences telles que l'UAA3 : lettre de réclamation et l'UAA5 : 3 compétences créatives uniquement.

> Elle [l'instruction officielle] asservit systématiquement la Littérature et son exploration à la réalisation de compétences.

Précisons que les professeurs du qualifiant sont confrontés à des prescriptions bien moins fournies en ce qui concerne l'enseignement de la littérature. Comme nous le confirment ces enseignants : « Je donne cours dans le 3e degré qualifiant. Il y a très peu d'instructions officielles au niveau de la littérature » ; « Les nouveaux programmes du qualifiant n'attribuent pas une place suffisante à la culture et à la littérature ».

2.4 Les ressources exploitées

Si la majorité des professeurs interrogés affirment renouveler les textes qu'ils font lire aux apprenants, les ressources qui permettent de choisir ces textes sont très diverses. Dans le palmarès, nous trouvons internet (11 mentions), les discussions avec les collègues (9 mentions), les lectures personnelles (6 mentions), les émissions télévisuelles et la radio (6 mentions), les passages en librairie (5 mentions). Plus rarement, sont évoqués les manuels scolaires, les revues didactiques, les inserts littéraires dans les journaux et les groupes Facebook sur lesquels les professeurs partagent leurs séquences de cours. Ajoutons que la plupart des enseignants ont proposé plusieurs ressources à la fois, ce qui indique qu'ils ne se cantonnent pas à une seule inspiration pour créer leur corpus de textes. 3 professeurs affirment exploiter toutes les ressources précitées.

2.5 Quel usage des manuels scolaires ?

Sur les 32 enseignants[45] qui ont répondu à la question « Enseignez-vous la littérature à l'aide d'un ou de plusieurs manuel(s) scolaire(s) ? », nous constatons une égalité parfaite entre ceux qui affirment les utiliser (nous comptons aussi dans cette catégorie les professeurs qui affirment seulement s'en inspirer ou y piocher quelques extraits) et ceux qui répondent négativement à la question.

En défaveur de l'usage de ce type de guide pour l'enseignant nous trouvons en premier lieu le manque de malléabilité et d'adaptabilité aux profils des élèves et à l'évolution que pourrait naturellement prendre la séquence de cours. Les termes « trop rigide », « trop contraignant » et « trop cadenassé » développent cette idée. 4 professeurs évoquent aussi le problème du prix élevé des manuels.

Pour les professeurs qui utilisent les manuels scolaires, nous retenons que les ouvrages qui ont le plus de succès sont *Français pour se qualifier* du côté du qualifiant (4 mentions) et *Connexion Français* pour la filière de transition (4 mentions également). Ensuite, sont cités les manuels *Point-Virgule*, *Parcours & Moi SUP', Parcours instants français* et *Grands courants de la littérature française* (2 mentions pour chacun). Les manuels scolaires semblent être des ouvrages privilégiés pour sélectionner le corpus scolaire étant donné que 6 professeurs affirment les utiliser pour « piocher des extraits » et « sélectionner certains textes », sans pour autant les proposer directement en classe.

Par ailleurs, nous trouvons quelques similitudes entre le corpus des manuels scolaires et celui des professeurs interrogés : Molière, Maupassant, Hugo, Gaudé, Zola, Ionesco et Voltaire sont parmi les plus lus dans les manuels et dans le corpus proposé par les enseignants.

2.6 Les méthodes de lecture et d'évaluation

Les méthodes d'analyse d'un texte semblent avoir évolué au cours des dernières décennies, comme l'explique Bettina qui a enseigné ces quarante dernières années. Avant l'avènement d'internet, les professeurs préparaient eux-mêmes les analyses des livres qu'ils choisissaient, souvent en appliquant les méthodes d'analyse étudiées à l'université. Bettina

[45] Un enseignant n'a pas répondu à la question.

évoque une « uniformisation » du corpus et des méthodes pour enseigner la littérature à l'ère du numérique :

> Aujourd'hui, par manque de temps, noyés par les autres multiples tâches ajoutées au travail du prof (dossier d'élève, fiches de compétences, grilles d'éval, PAP, etc.), j'ai l'impression qu'on reproduit sans cesse les mêmes analyses, les mêmes exploitations trouvées sur Internet qu'on modifie un peu à sa manière avec quelques petits ajouts persos. *Idem* pour les séquences de cours. En fait, on choisit un bouquin parce qu'il existe déjà des analyses/exploitations toutes prêtes et/ou des tests de lecture, si possible faciles et rapides à corriger.

De ce point de vue, nous sommes loin de la pertinence didactique espérée de l'inclusion du numérique en classe de français. Néanmoins, si le corpus est uniformisé, les élèves sont dotés de référents communs, d'une culture commune, ce qui est plutôt positif contrairement à l'inquiétude qu'entraine l'éclatement du corpus (Monballin et Legros, 1994).

Aujourd'hui, les 2 modalités d'évaluation les plus récurrentes semblent être le questionnaire sur la diégèse (15 mentions) et la production plus personnelle telle que l'écrit argumenté, la réflexion personnelle ou la formulation d'une appréciation (13 mentions). Par ailleurs, nous constatons une complémentarité entre ces deux méthodes. La première servirait à vérifier la compréhension de l'histoire (caractérisation des personnages, structure narrative, chronologie de l'histoire) et la deuxième serait davantage un travail en profondeur basé sur un système de valeurs. 2 professeurs articulent ce double critère :

> Il y a la compréhension basique (les actions, les faits), puis la compréhension plus fine (la vision du monde, le pourquoi des actions des personnages, etc.).

> La capacité de répondre à des questionnaires plus factuels (QCM, V/F, questions relativement fermées) et de plus en plus de questions ouvertes, de réflexion et d'argumentation, au fil de l'année.

3. Entretiens avec cinq professeures

3.1 Présentation des professeures

Dans notre quête de compréhension du corpus scolaire, il était important d'ajouter des données quantitatives aux données qualitatives. Cinq entretiens menés avec des professeures du réseau libre subventionné nous éclairent sur la manière dont les textes sont enseignés et intégrés en classe[46]. La première enseignante est Virginie. Elle enseigne dans la région de

[46] La liste des questions posées lors des entretiens est située en annexe 8.

Couvin, dans une école avec un indice socio-économique de 9. Virginie enseigne depuis douze ans, elle a réalisé son agrégation après avoir soutenu sa thèse de doctorat.

La seconde professeure, Chloé, enseigne dans la même école que Virginie depuis 4 ans. Cette jeune professeure a un regard on ne peut plus neuf sur l'enseignement de la littérature puisqu'elle a enseigné pour la première fois dans le général durant l'année scolaire 2022-2023.

La troisième professeure interrogée est Aurélie. Cette dernière travaille à Beaumont, dans un établissement d'indice socio-économique de 14. Elle enseigne le français depuis 2003, dont 5 ans à l'étranger pendant lesquels elle a enseigné le français langue étrangère (FLE).

L'avant dernière professeure qui a répondu à nos questions est Margaux. Enseignante à Philippeville dans un établissement avec un indice socio-économique de 14, elle a débuté cette profession il y a 4 ans après avoir réalisé un master en langues romanes à finalité didactique à Louvain-la-Neuve.

Pour clôturer ces entretiens, nous avons recueilli les propos de Bettina qui avait déjà répondu par écrit au questionnaire en ligne. Sa carrière dans l'enseignement a commencé en 1983 à la suite de ses études en langues romanes à Louvain-la-Neuve. Quarante ans plus tard, elle a pris sa retraite. Sa longue expérience est particulièrement pertinente pour témoigner d'une évolution, tant dans le corpus que dans le rapport entre les élèves et la littérature.

3.2 Les enjeux

« Qu'ils lisent ! » répond Margaux à la question « Quel est l'enjeu de l'enseignement de la littérature pour vous ? ». Ce cri du cœur fait écho aux résultats qu'exposait Julien Van Beveren 14 ans plus tôt : « Pour certains enseignants, jeunes comme vieux, le verbe « lire » importe bien plus que le complément qu'on lui attribue » (2010, p. 137).

Margaux ajoute :

> Je trouve que lire enrichit le vocabulaire et les idées, ça leur permet de faire des découvertes. Leur donner des lectures trop compliquées risque de les décourager.

Finalement, Margaux souhaite avant tout développer le plaisir de lire. Elle choisit des textes qui sont adaptés aux élèves, à leur compétence en lecture et à leurs appréciations :

> Certains me disent qu'ils passent leur vie avec leur dictionnaire et je pense que ça empêche le plaisir de lire. Si tu tournes plus souvent les pages du dictionnaire plutôt que les pages de ton livre, c'est démoralisant.

Dans la même optique de « faire plaisir », Margaux organise de nombreuses sorties extra-scolaires car « c'est ça qui les marque et qu'ils retiennent ». Les cours sont aussi rythmés par des visites de professionnels, notamment celles de l'autrice Manon Terwagne, d'une équipe de la RTBF pour un cours autour de la chanson et d'une slameuse. Au-delà de « marquer » les élèves, Margaux veille à la « contextualisation » qu'évoque J.-L. Dufays : « Il importe par ailleurs de les [les élèves] familiariser avec l'institution littéraire contemporaine » (2024, § 15). Bettina concrétise également ce travail de contextualisation grâce au Prix des Lycéens auquel ses classes ont participé à deux reprises. Elle se réjouit du souvenir de productions originales en lien avec les livres nominés. Par ailleurs, Bettina accorde également la priorité au plaisir de lire : « Donner le plaisir de lire, ça devrait être le premier enjeu pour moi ».

Développer le plaisir de lire est un enjeu primordial de l'enseignement de la littérature, particulièrement à l'heure où le temps consacré aux lectures traditionnelles est en baisse chez les jeunes. Cependant, il ne faudrait pas laisser de côté les objets patrimoniaux et la lecture distanciée, plus analytique et savante. A cet égard, Chloé propose une réponse très complète. Tout d'abord, elle évoque l'enjeu de la culture commune. Pour elle, il faudrait créer un « réservoir de références ». Ensuite, un deuxième enjeu serait de créer une « sensibilité en termes d'analyse », en plus d'un certain « capital plaisir », rejoignant ainsi l'idéologie de Margaux et Bettina.

Virginie considère davantage l'aspect conscientisant de la littérature et adopte une démarche presque anthropologique :

> Il faut apporter quelque chose de nouveau, ça me parait évident. Il faut que la lecture ça soit une ouverture sur le monde, sur soi-même, sur la psychologie humaine, sur la compréhension de l'Homme. Pour moi, la lecture de romans, c'est mieux comprendre l'humain, c'est une façon d'entrer dans le réel.

3.3 Les difficultés

3.3.1 La non-lecture

Une difficulté commune signalée par toutes les enseignantes est la non-lecture des apprenants. Bettina avoue avoir fait de moins en moins attention à la lecture effective de ses élèves, surtout à la fin de sa carrière. « On ne peut pas les forcer », dit-elle, ajoutant que « si on ne devait pas évaluer, ça serait plus chouette ». Pendant sa carrière, Bettina faisait lire tous les

ans un roman de Zola au choix parmi sept proposés. Les dernières années, constatant une résistance grandissante à la lecture, elle demandait de lire au moins les 150 premières pages.

Pour Aurélie, les élèves « ont déjà la nausée » quand elle évoque la future lecture d'un roman réaliste ou naturaliste du XIX^{e} siècle. Pour cette raison, elle a supprimé Balzac et Flaubert de son corpus de lectures intégrales. Virginie tient les mêmes propos :

> J'ai fait lire plusieurs fois des Zola et c'est tellement compliqué qu'il y a du bachotage, des élèves vont potasser sur internet. Donc au final est-ce que ce n'est pas mieux de voir quelques extraits avec eux, de vraiment les analyser comme il faut, plutôt que de ne pas lire du tout ?

En 2022, Cendrine Waszak a publié les résultats d'une enquête sur les difficultés auxquelles font face les élèves de la fin du secondaire lors de la lecture d'un roman du XIX^{e} siècle :

> En conclusion de cette enquête auprès des élèves, je note que le rythme des récits des romans du 19^{e} siècle est un obstacle perçu, que la difficulté de compréhension liée à la langue en est un aussi […]. La lecture d'un roman du 19^{e} siècle impose une double contrainte : il faut s'immerger dans un roman, pour l'achever, mais il est impossible pour certains de le faire sans passer par certaines stratégies distanciatrices (2022, p. 94).

Ce serait à la fois la longueur du livre, le langage employé et les descriptions détaillées des réalités du XIX^{e}, souvent lointaines des standards des apprenants, qui causeraient la difficulté de lire ce type de textes. Pour pallier ces difficultés et tout de même proposer une lecture intégrale de roman du XIX^{e} siècle, Aurélie continue d'inclure *Thérèse Raquin* de Zola dans son corpus car elle juge cet ouvrage « court et simple ». Elle utilise également le roman contemporain *Chanson douce* de Leïla Slimani pour illustrer le courant réaliste (elle y trouve une « démarche réaliste qui choque »), et se conforme ainsi aux tendances des professeurs interrogés via le questionnaire en ligne, puisque cet ouvrage est cité à quatre reprises et apparait dans le palmarès des réponses en ligne.

3.3.2 Le prix des livres

Pour pouvoir lire intégralement une œuvre, la feuilleter et la manipuler, il faut que chaque élève achète son livre[47]. Cependant, le prix élevé de certains livres peut créer des barrières financières et restreindre le choix des enseignants. Les bandes dessinées et les romans graphiques sont particulièrement visés par les professeures. Virginie donne l'exemple de *La*

[47] En Belgique, photocopier les planches d'une bande dessinée est en principe interdit.

bombe d'Alcante, Bollée et Rodier (2020) qu'elle aurait aimé inclure dans son corpus mais qui revient à 40 euros. Chloé partage cet avis : « Ça fait longtemps qu'on veut faire un vrai parcours sur la BD mais ça coute cher donc c'est embêtant ». Margaux est du même avis :

> La BD ça coute parfois vingt euros le volume et c'est lu beaucoup plus vite en plus. Donc on va dire que le rapport temps / prix n'est pas très valable, donc je pense que c'est un problème.

Au moment de notre entretien, ses élèves de 6e généraux devaient lire *Magritte : Ceci n'est pas une biographie* de Vincent Zabus et Thomas Campi (2016). Margaux explique qu'une élève a décidé d'acheter l'ouvrage et que ses camarades en ont profité pour se le prêter tour à tour. Cette solution « bricolée » a fonctionné mais il est clair qu'elle ne peut pas fonctionner à tous les coups.

En ce qui concerne les romans, d'après Chloé, il faut attendre la sortie de l'édition de poche, souvent moins chère, pour pouvoir éventuellement demander aux élèves d'acheter un livre. Bettina partage cet avis puisqu'elle ne sélectionne pratiquement que des ouvrages disponibles en édition de poche.

3.3.3 La quantité

De manière plus isolée, Aurélie relève une difficulté liée au nombre de lectures à faire lire. « La principale difficulté, c'est la quantité », dit-elle. Elle donne l'exemple de la séquence de cours sur le plaidoyer et le réquisitoire qu'elle réalise en classe au moment de l'entretien. Elle se demande : « Combien j'en montre pour que ce soit efficace ? », ajoutant qu'elle a choisi d'en sélectionner quatre « célèbres ». Elle explique que la longueur des textes peut être une difficulté supplémentaire. Les textes longs sont « chronophages », « mais en même temps, s'ils ne font pas ça en classe de français, ils ne le feront jamais », dit-elle. Elle ajoute : « On se sent coupable quand on fait lire des grosses briques ».

Malgré cette difficulté qu'exprime Aurélie, le nombre de lectures intégrales qu'elle inclut dans son plan de cours annuel se situe dans la moyenne : 4 ou 5 pour les 5e et 6e généraux, 2 ou 3 pour les classes de la filière qualifiante. Virginie dit donner environ 5 livres à lire par an dans la filière générale et Chloé 6. Margaux se situe également dans la même moyenne : 2 ouvrages pour le qualifiant et 5 ou 6 pour le général. *Idem* pour Bettina qui affirme que ce chiffre a toujours été plus ou moins constant tout au long de sa carrière. A l'inverse, Virginie a constaté une évolution dans la taille de son corpus depuis ses débuts dans l'enseignement. Il y a dix ans,

7 à 8 livres figuraient dans son plan de cours, alors que, l'année dernière, elle n'en a demandé que 5. Elle évoque une forme de « négociation » lorsqu'il s'agit de lecture scolaire, les élèves souhaitant lire le moins possible.

3.3.4 Les instructions officielles

Au commencement de sa carrière, Bettina pouvait réaliser des « parcours » très librement, pourvu qu'ils forment un ensemble cohérent. Elle utilisait les manuels *Lagarde et Michard*[48] qui n'abordaient la littérature que par extraits, explique-t-elle. Une dizaine d'années plus tard, dans les années 90, l'émergence des compétences aurait clarifié les intentions didactiques. En même temps, Bettina a commencé à utiliser une grille d'évaluation pour corriger les copies. Elle s'aidait également des manuels scolaires *De Boeck* et *Carrefour*. Elle trouve certaines qualités aux instructions officielles de cette époque : 1° une facilitation des corrections grâce aux critères précis proposés par la grille d'évaluation (basée sur la capacité d'analyser, de synthétiser, de s'exprimer et sur l'autodidactie), 2° une communication plus assurée aux élèves de leurs résultats et de leur progression grâce à l'objectivation des compétences, et 3° un partage plus riche et complet en conseil de classe. Bettina est moins enthousiaste à propos des dernières instructions officielles :

> Ça devient un carcan. On fait sa grille, on ne la fait finalement plus tellement en fonction de l'élève mais plutôt en fonction des obligations, pour être sûr qu'on rentre dans les cases, pour être sûr qu'on a tout fait, qu'on est passé par toutes les UAA.

Certaines tâches deviendraient difficilement réalisables car elles ne seraient pas adaptées aux normes exigées par les UAA et les grilles d'évaluation qui leur correspondent. Par exemple, l'exercice de la dissertation aurait laissé sa place aux récits d'expérience que Bettina ne juge pas pertinents :

> Le récit d'expérience, oui mais bon. Si c'est juste pour dire « Oui j'ai bien aimé, j'étais émue et j'étais en train de… ». Parce qu'en plus ils doivent expliquer le contexte, mais ça m'est égal tout ça. Je ne trouve pas ça pertinent et ils [les élèves] ne sont pas loin de le dire aussi. On leur demande d'émettre un jugement qui n'est pas tellement un jugement.

Dans le référentiel de compétences terminales qui concerne la filière de transition, le récit d'expérience (UAA6) est décrit :

[48] La dernière publication du *Lagarde et Michard* date de 1962 et Bettina a commencé sa carrière 21 ans plus tard. Ceci témoigne de la durabilité de ce manuel dans l'histoire de l'enseignement du français.

> Dans l'unité 6, l'élève fait état de sa lecture, la met à distance et l'enrichit par la confrontation avec celles des autres. Il expérimente ainsi la pluralité des interprétations et des appréciations mais aussi leur validité. Dans ce contexte, la lecture devient le lieu d'un dialogue à la fois avec l'œuvre, avec soi et avec les autres, et elle forge un sentiment d'appartenance à une communauté de lecteurs (2017, p. 34).

Il semblerait, au contraire, que la notion de « récit d'expérience » tente d'élargir les types d'enseignements possibles à partir d'une lecture. Chaque professeur peut créer sa grille en toute liberté et l'évaluation de l'unité 6 peut prendre la forme d'une dissertation, c'est-à-dire, communément, un travail d'écriture étayé en trois grandes parties sur un sujet en lien avec la lecture.

3.4 Le contenu

3.4.1 La paralittérature

Pour Chloé, proposer de la paralittérature est un moyen de faire lire les faibles lecteurs. Elle inclut notamment un parcours sur le rap en lien avec la poésie. Elle explique sa démarche :

> Les 6TQ ont fait un parcours entier sur le rap, à la place de la poésie, donc les figures de style, la construction… C'était sympa, c'était pas mal. Souvent, au début du cours, on demande aux élèves de faire des recommandations : qui ils recommandent si on veut analyser des sujets engagés, qui ils recommandent s'ils veulent qu'on travaille plutôt sur la forme, sur la manière dont c'est écrit… Je me force à prendre à chaque fois un auteur qu'ils ont mentionné dans leur fiche. Par exemple, on est parti sur du Vald[49], carrément. Orelsan[50] avec l'analyse du clip aussi. C'était sur *L'odeur de l'essence*, c'était vraiment pas mal. Nekfeu[51], beaucoup. Ça fonctionne quand même relativement bien. Ils m'ont cassé les pieds pour qu'on parle de Damso[52], donc on a parlé de Damso, vite fait. J'ai choisi des extraits très consciemment pour me baser absolument que sur la langue. On a parlé un peu de Kery James pour montrer le rap dans les années 90[53]. Lomepal[54] aussi, c'était une demande des élèves parce qu'ils étaient à fond dedans cette année.

Sans surprise, l'utilisation des textes de rappeurs contemporains est un grand succès dans ses classes. A ce propos, J.-L. Dufays explique que « ces genres [la chanson, le rap, le slam] sont

[49] Vald, ou Valentin Le Du, est un rappeur français qui a eu du succès à partir des années 2010. Il est connu pour souvent faire la critique de la société, du capitalisme et des médias.
[50] Orelsan, ou Aurélien Cotentin, est aussi un rappeur français connu grâce à son duo avec Gringe dans le groupe Casseurs Flowters.
[51] Nekfeu, ou Ken Samaras, est également un rappeur français. Il est particulièrement connu depuis 2015 et la sortie de son premier album solo *Feu*.
[52] Damso, ou William Kalubi Mwamba, est un rappeur belgo-congolais. Il est placé sous les projecteurs en 2015 grâce à Booba, un rappeur français connu depuis les années 1990.
[53] Kery James est né en 1977 et a débuté sa carrière à la fin des années 1990.
[54] Lomepal, ou Antoine Valentinelli, est un rappeur français connu depuis les années 2010.

en effet « premiers » aux yeux des jeunes du XXI[e] siècle qui y trouvent leur moyen d'expression et de projection préféré » (2024, § 24). Il juge « particulièrement pertinent » d'inclure ces œuvres contemporaines dans le corpus, bien qu'elles soient encore parfois marginalisées.

D'après Virginie, beaucoup d'élèves voudraient lire des mangas à l'école. Si elle ne souhaite pas introduire les mangas en classe, c'est pour plusieurs raisons : « Je ne m'y connais pas », « il ne faut pas confondre l'objet de détente et l'objet scolaire », « l'intérêt est d'apporter quelque chose de nouveau, pas quelque chose qu'ils connaissent déjà très bien ». Au contraire, sa collègue Chloé est ouverte à l'idée de lire des mangas en classe, d'autant plus que leur contenu est culturellement riche selon elle. Elle ne l'a cependant encore jamais fait car l'objet ne lui est pas familier. De son côté, Aurélie souhaite, comme Virginie, que ses élèves « sortent de leur zone de confort ». Face au manga, elle semble mitigée :

> Un manga, ça pourrait être envisageable parce que ce n'est pas cher. Mais, moi, je n'ai pas l'habitude du manga. J'ai d'ailleurs déjà utilisé les codes du manga pour une transposition, donc transformer quelque chose de plus conventionnel en une page de manga. Pour ceux qui savent dessiner, ça leur plait. C'est probablement aussi parce que je vais vers ce que je connais, ce que je maitrise. Mon fils ne fait que lire des mangas mais moi je suis un peu étrangère à la culture japonaise.

Bettina, tout comme les autres professeures, n'inclut pas les mangas dans son corpus scolaire parce qu'elle ne connait pas suffisamment la culture japonaise. Elle affirme cependant que les élèves en sont particulièrement friands :

> C'est une culture qui ne m'attire pas particulièrement. En revanche, les élèves oui. J'en ai plein qui soit dessinent des personnages de manga – et y'en a qui les dessinent très bien d'ailleurs - ou qui ont cette culture-là, vraiment qui sont branchés là-dessus, même dans les vêtements parfois. J'en avais quand même beaucoup qui aimaient ça.

3.4.2 Trouver un terrain d'entente

A première vue, les lectures spontanées des élèves sont très différentes des lectures des professeurs. Puisque le corpus littéraire est en partie constitué des lectures personnelles des enseignants (c'est ce qui ressortait d'après notre questionnaire en ligne), il s'agit alors de trouver un équilibre entre les intérêts des élèves et celui des professeurs. Rappelons que Dufays, Gemenne et Ledur pensent que le corpus devrait fournir un équilibre entre « intérêts de l'élève / passions du professeur / exigence de socialisation » (2015, p. 155).

Virginie évoque un « fossé » entre ses lectures et celles qu'apprécient généralement les élèves, notamment à cause de la différence d'âge. Elle développe :

> La difficulté c'est toujours de me dire que moi j'ai 47 ans et que mes élèves en ont 30 de moins. Est-ce que mon intérêt à moi est universel ?

Néanmoins, une convergence entre les coups de cœur de Virginie et ceux des élèves est possible. En évoquant *Les Impatientes* de Djaïli Amadou Amal (2020), elle s'enthousiasme :

> J'ai vraiment adoré ce bouquin. Je l'ai fait lire aux élèves [de 6e généraux], et pareil, ils ont beaucoup aimé. Ma fille est en rhéto donc elle l'a lu et je l'ai vue dans le fauteuil : elle ne décollait pas de son livre.

Margaux a connu cette même expérience de plaisir partagé grâce à *Emprise* de Manon Terwagne (2022) avec sa classe de 6e générale. L'autrice est une jeune femme namuroise et semble donc, d'un point de vue générationnel et culturel, proche des élèves, ce qui constitue un atout pour leur plaire d'après Margaux. Son style d'écriture est accessible, le récit est court et le sujet des violences conjugales, et le genre du récit dramatique plus généralement, plairaient particulièrement aux élèves, « ce sont des histoires qui touchent souvent les élèves ». Poussée par l'enthousiasme et la curiosité qu'a provoqué l'ouvrage, la classe a contacté Manon Terwagne sur Instagram de son propre chef. Constatant un réel intérêt pour cette autrice, Margaux a pris le relais dans la discussion et Manon Terwagne leur a fait l'honneur de sa venue en classe en collaboration avec l'ASBL *Ça vaut pas l'coup* qui sensibilise aux violences conjugales. « Ça c'est vraiment une rencontre qui a bien fonctionné », affirme Margaux.

3.4.3 La littérature belge

Aurélie inclut plusieurs auteurs belges dans son corpus scolaire, notamment Barbara Abel, Armel Job, François Ost, Nadine Monfils et le recueil de nouvelles belges *Fenêtres sur court*. Elle exprime son souhait d'en faire lire davantage mais dit se sentir tenue de proposer une majorité d'ouvrages français. La Belgique a été officiellement fondée en tant qu'État indépendant en 1830 ce qui rend impossible la sélection d'œuvres belges produites avant cette date. Aurélie développe :

> Je pourrais par exemple faire accès que sur la Belgique mais alors le réalisme je fais lire quoi ? Faire lire Neel Doff ou Camille Lemonnier ? Enfin ce n'est pas terrible Camille Lemonnier, *Un mâle*…

Pour les mêmes raisons, Virginie privilégie la littérature belge contemporaine :

> Je leur fais lire soit Geneviève Damas, soit Adeline Dieudonné en 5 G. Aussi Armel Job qui écrit beaucoup. Ce sont des gens qu'on peut inviter en classe. Armel Job est déjà venu plusieurs fois et j'ai aussi eu Michel Claise.

En outre, Virginie s'inspire du projet *Objectif Plumes* qui propose une sélection d'ouvrages relevant des « classiques de la littérature belge ». Ce site est le portail des littératures belges de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Objectif plumes* cherche à valoriser la production littéraire de Belgique grâce à des évènements littéraires, à la mise en évidence des dernières publications belges et de leurs prix littéraires. Dans leur sélection des « trente œuvres majeures de notre patrimoine littéraire belge », les sélectionneurs avouent que « l'exercice de sélection est toujours difficile » et qu'ils auraient pu « retenir d'autres auteurs et autrices ». Précisons que la liste des ouvrages semble biaisée par le critère de la disponibilité en librairie : « Pour cette sélection, nous sommes restés attentifs à ce que les titres présentés soient tous disponibles sur commande en librairie ». Néanmoins, il est intéressant de constater que Maurice Maeterlinck est l'auteur le plus présent dans la liste (cité 5 fois parmi les 30 œuvres proposées) et qu'André Baillon est le deuxième auteur le plus cité avec 4 mentions.

3.4.4 Œuvres contemporaines et/ou patrimoniales ?

Margaux affirme faire lire presque uniquement les ouvrages contemporains lorsqu'il s'agit de lectures intégrales :

> Avec les lectures plus contemporaines, le lexique est plus à leur portée. Ça permet d'être plus accessible. Je trouve que proposer des lectures plus contemporaines, ça les dégoute moins. Je n'ai pas pour optique de faire de mes élèves des futurs romanistes et je sais bien que ce n'est pas ça qu'ils veulent non plus. Donc je me dis que ça ne sert pas spécialement à quelque chose de faire des lectures d'office « classiques ». Je trouve que les lectures contemporaines ça leur parle plus et qu'ils se sentent plus concernés. Alors, peut-être que je rate une partie de leur culture générale, mais je me dis qu'avec des extraits d'œuvres classiques, c'est suffisant.

J.-L. Dufays évoque le même souci : « Dans la mesure où choisir c'est renoncer, comment faire sa place au contemporain sans réduire l'essentiel bagage culturel relatif au patrimoine ? » (2024, § 7). Déjà au début des années 90, Italo Calvino, que nous citions dans notre premier chapitre, formulait :

> « Pourquoi lire les classiques plutôt que de nous concentrer sur des lectures qui nous fassent mieux comprendre notre propre temps ? » Et à cette autre question : « Où trouver

> le temps et la liberté d'esprit pour lire des classiques, quand nous sommes submergés par l'avalanche de l'actualité ? » (1991, p. 11).

Puis il conclut :

> La lecture des classiques atteint donc son rendement maximum quand on la fait alterner, selon un savant dosage, avec les lectures d'actualité (p. 12).

Pour notre part, il nous semble impératif d'alterner la lecture d'auteurs contemporains et d'œuvres patrimoniales, voire de les associer via l'adaptation, la réécriture, l'allusion, l'intertextualité, etc. Nous pensons en effet que le classique « résonne comme un écho lointain », comme l'écrit Calvino.

Aurélie veille à cette alternance. Elle aime proposer un contraste en incluant un texte « fondateur » et un texte plus contemporain pour chaque séquence de cours. Aurélie compare notre système d'enseignement de la littérature avec celui de nos voisins français :

> Si on prend l'exemple de la France et du bac, je me dis qu'avoir des auteurs incontournables qui forment la culture de tous les jeunes francophones, ça serait quand même assez intéressant. Je ne sais pas si les jeunes français sont plus cultivés que les nôtres, mais je me dis qu'il y a quand même un socle commun qu'il n'y a pas ici puisqu'on fait ce qu'on veut. Je trouve qu'une liste d'auteurs incontournables pourrait être intéressante… Mais après… je suis contente de faire ce que je veux !

L'enseignante relève l'éclatement du corpus en Belgique et « le signe de la disparition d'un référent culturel commun » qu'évoquaient déjà Monballin et Legros en 1994 (p. 9). A l'inverse, et nous le disions précédemment, la France dispose d'une liste d'œuvres au programme et fait partie des pays qui accordent une priorité à la culture humaniste et au patrimoine littéraire (Ulma, 2008 et 2010, Denizot, 2015b). Le « bac » que mentionne Aurélie, c'est-à-dire le « baccalauréat », est une épreuve certificative à la fin du secondaire supérieur[55] et permet l'accès aux études supérieures. L'examen de français doit être réalisé par les élèves de Première, soit l'équivalent de la 5e en Belgique. Les œuvres au programme du bac de français 2024 sont affichées sur le site officiel *education.gouv.fr*. En ce qui concerne la poésie :

- Rimbaud, *Cahier de Douai*, de « Première soirée » à « Ma Bohème » (22 poèmes)
- Ponge, *La rage de l'expression*
- Hélène Dorion, *Mes forêts*

[55] Nommé « second degré » en France.

Le roman :

- Abbé Prévost, *Manon Lescaut*
- Colette, *Sido* suivi de *Les Vrilles de la vigne*
- Balzac, *La Peau de chagrin* (voie générale)
- Balzac, *Mémoires de deux jeunes mariées* (voie technologique)

Le théâtre :

- Molière, *Le Malade imaginaire*
- Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde*
- Marivaux, *Les Fausses Confidences* (voie générale)
- Marivaux, *L'île des esclaves* (voie technologique)

La littérature d'idées :

- Rabelais, *Gargantua*
- La Bruyère, *Les Caractères, livres V à X*
- Olympe de Gouges, *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*

Les organisateurs du baccalauréat semblent vouloir rendre compte d'un large échantillon de périodes littéraires étant donné que tous les siècles sont représentés entre le XVI^{e} et le XXI^{e} siècle. Tous les auteurs sélectionnés sont des grands noms de la littérature française. D'après cet échantillon, nous constatons quelques divergences avec notre corpus puisque cinq des douze auteurs de cette liste sont absents du corpus belge : Ponge, Dorion, l'Abbé Prévost, Lagarce et De Gouges ne se trouvent ni dans les manuels scolaires belges étudiés, ni dans le corpus dont témoignent les professeurs interrogés pour notre enquête. On peut donc déjà affirmer que les corpus belges et français ne se ressemblent pas, reste à savoir quels autres choix sont effectués en France (sur la manière d'exploiter les textes, sur les objectifs de l'enseignement de la littérature, sur les manières de lire…).

3.5 Les procédés

3.5.1 Les ressources exploitées

Pour sélectionner les œuvres, Aurélie privilégie la discussion avec ses collègues. Selon elle, il s'agit avant tout d'un travail de collaboration qui doit organiser une continuité didactique entre les lectures, les courants littéraires et les concepts littéraires exploités d'une année à l'autre. Cette discussion entre professeurs de français dépasse la frontière de l'établissement

dans lequel elle exerce. En effet, elle a rejoint le groupe Facebook « Enseignants de français au secondaire : échanges de cours » géré par la plateforme *enseignons.be*. Comme son nom l'indique, ce groupe permet aux enseignants de français d'échanger leurs cours, de partager des idées de séquences et de corpus littéraires.

La collaboration entre collègues semble être un levier important dans la sélection du corpus (les réponses au questionnaire en ligne en témoigne également), amenant dans certains cas à une forme d'imitation, en particulier chez les jeunes professeures, afin d'assurer l'apprentissage d'une culture commune dans les classes d'un même niveau. Par exemple, Margaux intègre dans son corpus d'œuvres à lire intégralement *La Peste* d'Albert Camus, qu'elle juge être un classique « déjà trop compliqué » et qu'elle enlèverait de la liste annuelle si sa collègue n'y accordait pas d'importance. De même, Chloé a repris à l'identique le plan de cours annuel de Virginie, sa collègue. Sa justification est la suivante :

> Pour ma part, c'est une volonté de travailler en binôme parce que je n'ai pas d'expérience dans ces classes-là [les classes de 6e généraux]. Donc, c'était déjà très rassurant et de toute façon, honnêtement, je ne crois pas que j'aurais bien fait mon job si j'avais été toute seule parce que je n'aurais jamais su préparer tous mes cours, c'était impossible. Je vois vraiment ça comme une chance et une opportunité parce qu'en 6GT Virginie a beaucoup d'expérience.

Pour autant, choisir des œuvres n'est pas si simple pour Virginie :

> On est parfois perdu dans « qu'est-ce que je vais donner à mes élèves à lire ? ». Et donc ne pas du tout avoir de liste [dans les instructions officielles], ce n'est pas évident. Dans l'officiel, ils ont des prescrits beaucoup plus précis. A côté, les manuels sont bien faits quand même et mettent le doigt sur des textes. Parfois c'est un peu trop scolaire, mais au niveau des pistes de lectures, c'est pas mal.

Elle utilise la collection *Connexion Français* de Van In. En plus, elle choisit les œuvres en piochant dans ses propres lectures. Inclure un nouvel ouvrage dans son corpus nécessite qu'elle ait un « coup de cœur ». Virginie se réfère aussi aux prix littéraires pour sélectionner les lectures contemporaines :

> Une des pistes pour certains profs pour faire des choix avec des jeunes, c'est le Goncourt des Lycéens et les prix en général. C'est clair qu'on est toujours rattrapé par le côté commercial mais je ne suis pas souvent déçue par le Prix des Lycéens.

De son côté, Bettina évoque plusieurs pistes de sélection : 1° dans ses lectures personnelles, 2° en discutant avec des collègues et 3° sur le portail officiel de la culture en Fédération Wallonie-Bruxelles, la page « Au bonheur de lire » qui propose tous les deux à

quatre ans des lectures pour les élèves de la 4e à la 6e. Il arrive aussi que les lectures spontanées des élèves s'ajoutent au programme, comme *La Mécanique du cœur* de Mathias Malzieu qui a été proposée par des élèves.

3.5.2 Lire intégralement en classe ?

D'après notre questionnaire en ligne, la quasi-totalité des enseignants interrogés font lire intégralement les livres à domicile et abordent les extraits en classe. Cela dit, le choix d'accorder du temps pour lire en classe dépend de chaque enseignant. Pour Margaux, cette formule est primordiale avec les élèves du qualifiant qui, autrement, ne sont pas disposés à lire à la maison. Dans toutes ses classes, elle accorde quinze minutes de lecture hebdomadaire. Aurélie adopte le même rituel avec un livre que choisit chaque apprenant. La lecture en classe semble particulièrement importante pour Margaux, surtout pour les lectures de pièces de théâtre :

> Le théâtre je trouve ça un peu abrupt à lire tout seul chez soi. Il y a plein de rôles différents. Quand je lis du théâtre toute seule, moi-même je m'y perds. Là on lit [*Antigone* de Jean Anouilh] en classe ensemble et chacun lit un rôle, comme ça, ça permet de rendre le théâtre un peu plus dynamique. On ne joue pas et on ne regarde pas une pièce jouée mais on lit quand même en classe, je prends deux heures pour lire la pièce. Ça permet d'être sûr que tout le monde a la même connaissance du texte et qu'il a plus ou moins été compris parce que je fais quand même des petites coupures pour demander ce qu'il se passe à ce moment-là, quel est l'enjeu et tout ça.

Cette lecture à voix haute est recommandée par Anick Brillant-Annequin qui a enquêté sur les pratiques de lecture des pièces de théâtre :

> En tirant les conséquences des comportements des lecteurs, il semble pertinent de développer les pratiques de lecture à voix haute, de jeu et de spectateur associé à un texte (2004, p. 276).

La pièce de théâtre est, presque par définition, liée au social :

> [Le] théâtre, c'est un art qui, au niveau du spectacle, nécessite une réception collective et simultanée. Même si la lecture visuelle des pièces demeure un acte individuel, tout comme la lecture de roman, cette dimension collective, communautaire, inhérente au théâtre, ne peut manquer d'imprégner la lecture.

3.5.3 Laisser le choix des lectures aux élèves ?

Un inconvénient du choix par les élèves est exprimé par Chloé :

> En TQ et en P je ne laisse pas le choix parce qu'ils vont prendre un livre qu'ils ont lu une autre année ou ils vont demander à quelqu'un d'autre de le faire. Aussi, comme ça, on

> travaille tous ensemble sur le même livre et c'est plus facile d'expliquer ce qu'ils n'ont pas compris, puisqu'ils ont davantage de problèmes en lecture.

Le risque de « l'empirisme didactique de l'élève » (Perazio, 1992) augmente avec la modalité du libre choix. Les lectures isolées sont un frein au travail collectif et à la discussion.

Margaux et Aurélie voient plutôt d'un bon œil le libre choix des élèves. « Ils préfèrent avoir le choix » affirme Aurélie. A propos d'une séquence sur le plaidoyer/réquisitoire, elle dit :

> Ils ont choisi leur roman en fonction de la tâche ; ils savaient qu'ils allaient devoir défendre ou condamner l'attitude d'un personnage. Là, en revanche, je peux mettre ma main à couper que quasiment tout le monde aura lu. Ça les implique davantage, ça les intéresse.

Margaux considère également que le libre choix peut être un catalyseur de motivation :

> C'est ce que j'essaie le plus souvent en 6 G de laisser, du choix. Parce que j'ai constaté l'an dernier – c'est depuis l'an dernier que je laisse plus de choix – que les élèves sont contents d'avoir du choix parce qu'ils ont l'impression que c'est moins imposé. Ils savent qu'ils doivent lire, mais ils ont quand même une partie du choix et donc ça aide à les motiver.

L'enseignante nous a partagé la liste des lectures proposées pour sa classe de 6e générale. Les propositions pour le cercle de lecture formatif sont les suivantes :

- *Les Victorieuses*, de Laetitia Colombani (France, 2019)
- *Petit pays*, de Gaël Faye (France, 2016),
- *Et soudain tout change*, de Gilles Legardinier (France, 2015),
- *La forêt de plénitude*, de Frank Andriat (Belgique, 1997),
- *Mon père, ma mère, mes tremblements de terre*, de Julien Dufresne-Lamy (France, 2021),
- J*e suis la mort et je suis en vacances ! Et si ça vous plait pas… c'est pareil !*, de Valérie Clermon (Belgique, 2021).

Et les lectures proposées pour la tâche certificative sont celles-ci :

- *Lignes de faille*, de Nancy Huston (Canada, 2007),
- *Mille soleils splendides*, de Khaled Hosseini (Afghanistan, 2007),
- *Tout le bleu du ciel*, de Mélissa Da Costa (France, 2020),
- *Le soleil des Scorta*, de Laurent Gaudé (France, 2006),
- *Quand le diable sortit de la salle de bain*, de Sophie Divry (France, 2015),

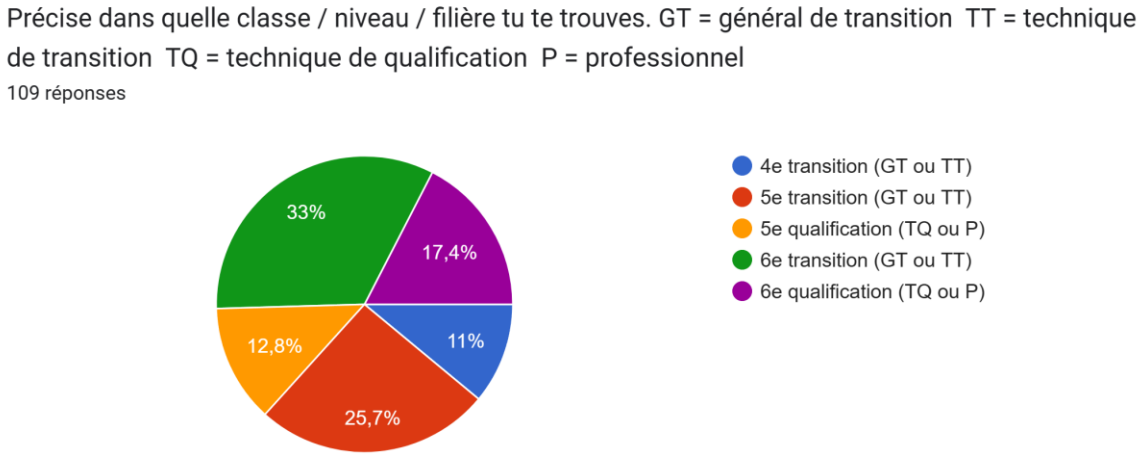
- *La Plage d'Ostende*, de Jacqueline Harpman (Belgique, 1993).

Parmi les 12 ouvrages, nous trouvons 7 auteurs français, 3 belges, 1 canadien et 1 afghan. Tous sont contemporains, sauf Jacqueline Harpman qui est décédée en 2012. Cette liste confirme que Margaux fait lire presque exclusivement des ouvrages contemporains lorsqu'il s'agit de lectures intégrales. Gaudé, Faye et Colombani sont par ailleurs des auteurs que nous retrouvons dans le palmarès des lectures scolaires d'après notre questionnaire en ligne. De plus, la volonté de « faire plaisir » et de proposer des lectures dont les élèves sont le public cible transparait : c'est le cas pour les livres d'Andriat, de Legardinier, de Dufresne-Lamy, de Faye et d'Harpman et d'Huston dont les protagonistes sont des adolescents.

4. Enquête quantitative auprès des élèves

4.1 Description de l'échantillon

109 élèves de 4 écoles du réseau libre subventionné de Wallonie ont répondu à un questionnaire *Google Forms* au début de l'année 2024. Les questions concernaient leurs lectures (ou non-lectures) scolaires et spontanées[56]. Les élèves interrogés appartiennent majoritairement au 3e degré de transition (presque 70 % de l'effectif) mais les autres filières et niveaux sont aussi représentés selon la répartition suivante :

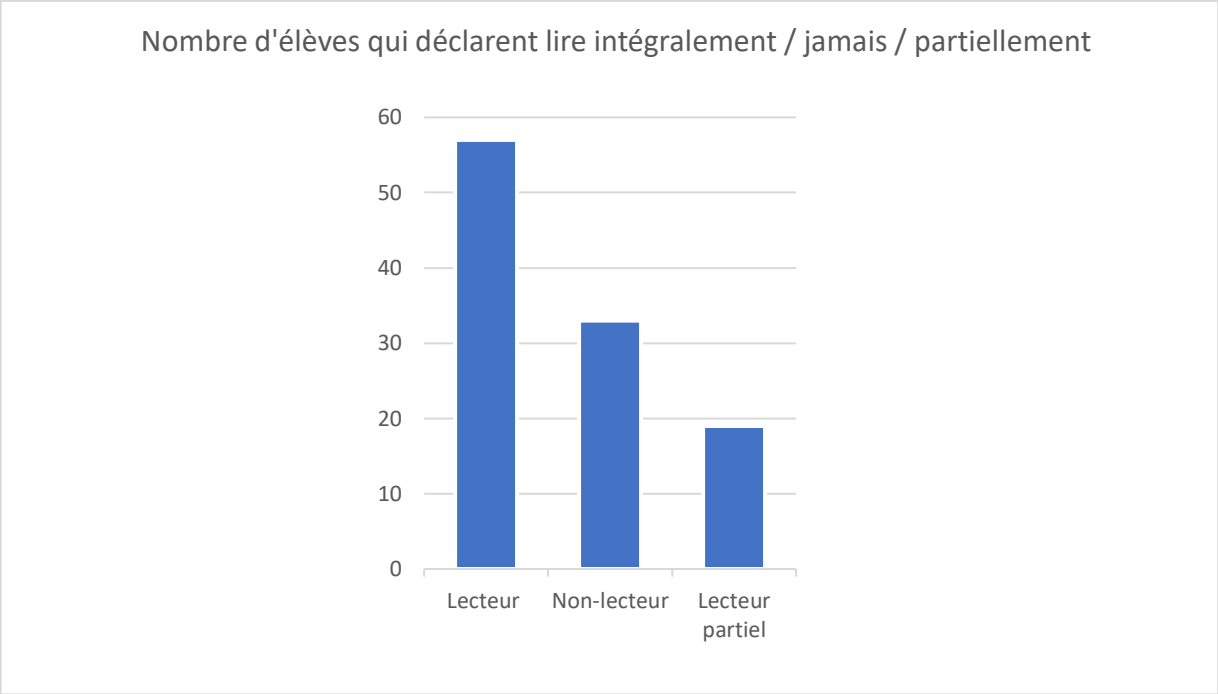


[56] Le questionnaire vierge se situe en annexe 9.

4.2 Le taux de non-lecteurs

4.2.1 Résultats

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs professeurs interrogés, que ce soit à travers le questionnaire en ligne ou les entretiens, évoquent la non-lecture comme difficulté lors du choix des lectures intégrales. Comment établir un corpus et enseigner la littérature sans être certain que les œuvres seront lues ? C'est pourquoi une des questions du questionnaire adressé aux élèves était : « Généralement, lis-tu intégralement les livres que ton professeur te demande de lire ? ».



D'après notre échantillon, 30,27 % des élèves se présentent comme des non-lecteurs (33 sur 109). Les principales causes sont dans l'ordre : « je n'ai pas envie » ; « je n'ai pas le temps » ; « j'ai des difficultés à rester concentré(e) ». Parmi ces 33 non-lecteurs, 18 cochent la réponse « je lis des résumés sur internet et me documente sans lire le livre » ce qui indique qu'ils tentent par certains moyens de remédier à la non-lecture. Le taux de non-lecteurs est particulièrement alarmant dans le qualifiant où presque la moitié des élèves reconnaissent qu'ils ne lisent généralement pas du tout (15 des 33 élèves du qualifiant). Du côté de la filière de transition, 18 des 76 élèves déclarent ne généralement pas lire et 41 affirment l'inverse. Sur la totalité de notre échantillon, 52,29 % des élèves liraient généralement toujours intégralement (57 élèves).

Enfin, 19 élèves, soit 17,43 % apportent une réponse plus nuancée, notamment en affirmant qu'ils lisent en diagonale ou seulement une partie des livres, qu'ils écoutent des supports audios, que leur comportement dépend du type de lecture, de l'intérêt qu'ils y portent, des circonstances de la lecture, etc.

4.2.2 Réflexions sur la non-lecture

Finalement, 52 élèves déclarent qu'ils ne lisent pas ou pas toujours, ou pas complètement, et 57 affirment toujours tout lire : une presque égalité. La pratique de lecture traditionnelle serait-elle en déclin chez les jeunes générations qui préfèreraient se tourner vers des formes de divertissement plus immédiates et interactives ?

Cela dit, pour Pierre Bayard, celui qui maitrise les codes du commentaire de texte en vigueur dans la communauté interprétative et qui a suffisamment de connaissances sur la « bibliothèque collective » (2007, p. 60), autrement dit la situation des livres et leur relation les uns avec les autres, peut parler des livres qu'il n'a pas lus. Dans sa thèse sur les non-lecteurs, Maïté Eugène constate que les élèves développent des stratégies pour ne pas lire intégralement les œuvres prescrites, notamment l'usage d'internet (où ils lisent des résumés, des commentaires de texte « tout faits », regardent des capsules vidéo explicatives, etc.) et la « lecture sélective », qui consiste à chercher rapidement l'information dans le livre (2021, p. 237). Bayard affirme même que les stratégies de non-lecture devraient être enseignées :

> Elle [la non-lecture] est une véritable activité, consistant à s'organiser par rapport à l'immensité des livres, afin de ne pas se laisser submerger par eux. À ce titre, elle mérite d'être défendue et même enseignée (2007, p. 28).

L'essayiste accorde à la non-lecture l'avantage de pouvoir créer un discours plus original grâce à des mécanismes d'interprétation imprévus. Il propose d'aller à l'encontre de l'idée reçue sur l'impératif de lire : « Il est même parfois souhaitable, pour parler avec justesse d'un livre, de ne pas l'avoir lu en entier, voire de ne pas l'avoir ouvert du tout » (p.14). Une autre forme d'enseignement de la littérature est donc possible, si l'on cherche à y impliquer les élèves qui ne lisent pas. Par ailleurs, il ne faut pas forcément avoir lu le livre pour réussir les évaluations de lecture. Waszak commente à ce propos une enquête sur la lecture de romans du XIX^{e} en classe de français :

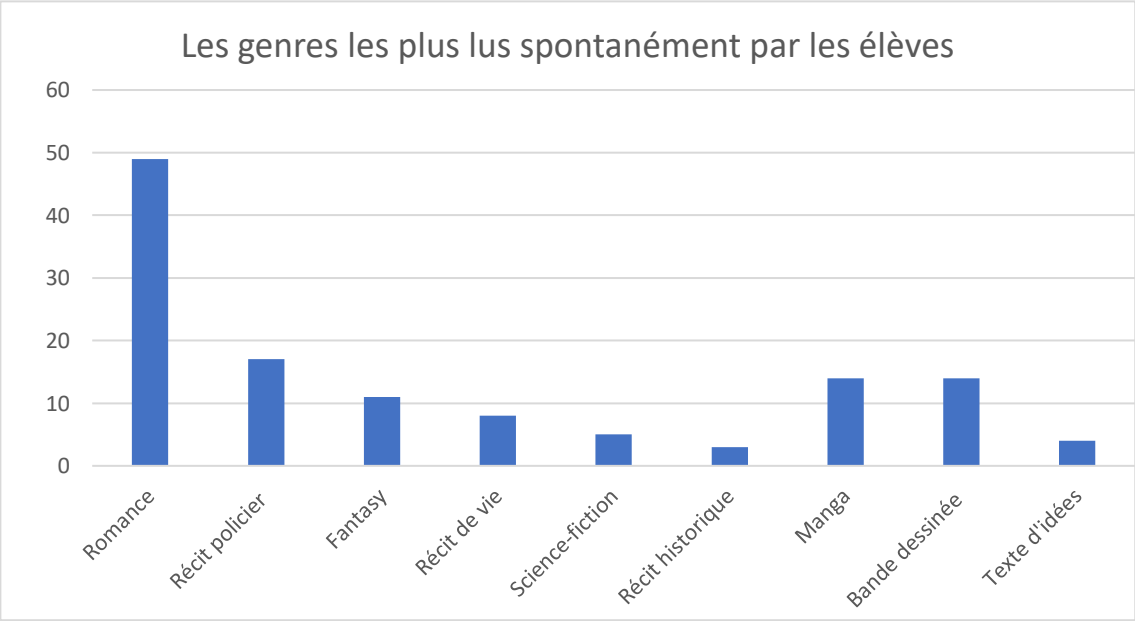
> Les jeunes gens évoquent la faible rentabilité de l'activité par rapport au temps qu'il faudrait investir et surtout son inutilité quant aux résultats scolaires (2022, p. 97).

Certains élèves déclarent avoir lu le livre en vue de l'évaluation qui en serait faite et y ont échoué, alors que d'autres qui déclarent ne pas avoir lu ont réussi l'évaluation. La non-lecture reflèterait ainsi un découragement et un sentiment de perte de temps face à une pratique scolaire jugée peu rentable par les élèves. Waszak souligne que la non-lecture présente un double inconvénient. Tout d'abord, cette pratique serait invisible et ferait partie du « curriculum caché » (p. 99). Il est donc très difficile pour les professeurs de cerner les non-lecteurs. Ensuite, inévitablement, la non-lecture met un voile sur l'expérience authentique de la rencontre avec l'œuvre culturelle.

4.3 Les lectures spontanées

4.3.1 Le corpus récolté

Nous avons répertorié les « formes » textuelles préférées des élèves (textes narratifs, iconotextes, pièces de théâtre…) et les différents « mondes » du récit (fantastique, policier, historique…)[57]. L'intérêt de cerner les lectures spontanées des élèves réside dans la capacité de s'en servir comme point de départ pour explorer des référents culturels communs. S'intéresser aux habitudes en dehors de l'école éclaire aussi sur l'influence que peut avoir le contexte scolaire sur les élèves : leurs pratiques spontanées reproduisent-elles les pratiques suscitées par l'école ou, au contraire, se démarquent-elles de celles-ci ?



[57] La liste complète des lectures spontanées se dresse en annexe 10.

Parmi les 102 auteurs que les élèves ont spontanément choisis de découvrir, 90 sont contemporains. Il semble que les élèves aient un penchant particulier pour la littérature récente, voire ultracontemporaine, car la majorité des livres les plus lus, à savoir les romances, ont été publiés après 2020[58].

- La romance

La romance arrive en tête avec 49 mentions, et l'autrice préférée, citée 8 fois, est l'américaine Colleen Hoover. Ce genre narratif, issu du terme anglais « romance novel » a émergé dans les pays anglophones. Du côté francophone, il peine à se légitimer dans le champ littéraire, où il est souvent perçu comme un genre mineur et commercial qui raconte des histoires d'amour prévisibles. Dans sa définition même, le terme « romance » est péjoratif car il renvoie à une forme de popularité, voire de banalité :

> ROMANCE se dit, au figuré, de tout ce qui marque une certaine sensibilité banale. *C'est de la romance*. On dit familièrement et par apposition : *Avoir l'air romance, un air romance* (CNRTL).

Parmi les auteurs de romances cités par les élèves, nous comptons 12 auteurs français et 13 anglophones. Il serait d'ailleurs plus juste de dire les « autrices », voire les « jeunes autrices », car elles sont largement majoritaires. Parfois étudiantes, parfois en parallèle d'un autre métier, plusieurs de ces femmes publient leurs écrits sur des plateformes en ligne, notamment *Fyctia*, *Wattpad* (c'est le cas de Laura Swan, Chloé Wallerand, Acacia Black, Alice Desmerveilles, Emilie May...). On peut parler de lectures conçues par et pour les femmes puisque quasiment toutes ces lectures sont effectuées par la gent féminine, mis à part Gabriel qui déclare avoir lu *Call me by your name* d'André Aciman.

Par ailleurs, il est clair que l'engagement dans la pratique de lecture dépend du sexe de l'apprenant, et aussi du milieu social. Les filles ont tendance à davantage lire spontanément que les garçons, et le taux de lecture augmente avec l'aisance économique (Dufays, 2006). Les réactions des enseignants face à ces inégalités varient :

> Les uns, par dépit, renoncent à enseigner la littérature pour s'attacher exclusivement à la maitrise de la langue, d'autres, au contraire, cherchent à compenser les manques de certains élèves par un renforcement de la transmission de savoirs (Dufays, 2006, § 22).

[58] Sont précisés les titres publiés après 2020 dans l'annexe.

Nous n'avons pas enquêté sur la corrélation entre le milieu social de l'apprenant et son implication dans les lectures privées, mais nous pouvons confirmer que les garçons lisent spontanément moins que les filles : parmi nos témoins, ils sont 8 sur les 11 élèves qui ne mentionnent pas de lectures spontanées.

Récemment, la catégorie « dark romance » est devenue un sujet de controverse, surtout depuis l'engouement dans les pays francophones pour le récit *Captive*, qui est aussi le titre le plus lu dans notre enquête (5 mentions). Ce type de romance peut mettre en scène des relations violentes, parfois des rapports sexuels sans consentement, et le principal reproche qui lui est fait est d'érotiser la violence (kidnapping, viol, relations toxiques…). La frontière entre amour et violence y étant parfois fine, on peut craindre que les adolescentes, qui sont en pleine construction de leur identité, ne soient influencées par ces lectures dans leur conception du couple[59].

- Le récit policier

En deuxième place, mais loin derrière, nous trouvons le récit policier avec 17 mentions. Certains élèves disent apprécier ses rebondissements et la manière dont il les tient en haleine jusqu'à la résolution de l'enquête. A la question « Est-ce que tu pourrais lire par toi-même les livres proposés par ton professeur ? », Carolane (6 T[60]) répond :

> *Tu ne jugeras point* [d'Armel Job] est selon moi le seul livre que j'aurais pu lire par moi-même parce qu'il a un côté roman policier que j'apprécie.

Puis, en réponse à la question : « Mets-toi dans la peau d'un professeur de français. Quels livres ou quels types de lectures choisirais-tu de faire lire à ta classe ? », elle écrit :

> Les romans policiers parce qu'il y a un but à la lecture (une raison d'être attentif à tout).

Un autre élève de 6e fait une proposition didactique :

> Des livres fantastiques ou policiers car c'est amusant pour les élèves, et il y a moyen de faire de chouettes travaux sur des romans policiers, comme deviner qui est le meurtrier en écrivant un texte, etc. (Nayeli, 6 T).

[59] Des articles de journaux très récents témoignent de cette inquiétude : « Faut-il s'inquiéter que de très jeunes lectrices lisent de la "dark romance" ? » publié dans *Le Devoir* le 12 avril 2024 (consulté le 15 mai 2024) ;
« La dark romance : un genre littéraire qui suscite le débat chez les adolescentes », publié sur *RTBF Actus* le 18 janvier 2024 (consulté le 15 mai 2024).

[60] Nous abrégeons « filière de transition » en « T » pour « filière qualifiante » en « Q ».

D’après ces élèves, le récit policier peut être exploité pour son scénario complexe (l’occasion de revoir les schémas du récit) et pour travailler l’imagination (anticiper la chute par exemple). Notons que la nationalité des auteurs mentionnés pour cette catégorie est très vaste : Castillo est espagnol, Olsen est danois, Nesbo est norvégien, Sicard est québécois, et 4 auteurs sont belges : Demoulin, Ancion, Andriat et Nottet.

- Les iconotextes

En troisième position, nous trouvons les mangas et les bandes dessinées avec 14 mentions chacun. Ces résultats prouvent que le « phénomène manga » s'est solidement implanté dans la sphère francophone, où il affiche des ventes spectaculaires. Il suffit de considérer les articles de journaux qui leur sont consacrés pour comprendre que le phénomène est bien ancré dans l’actualité littéraire[61]. La France, en particulier, se distingue comme l'un des plus grands acheteurs de mangas après le Japon. L'explication de ce succès réside probablement dans l’attrait du public francophone pour l'animation japonaise. Des séries emblématiques telles qu'*Albator*, *Capitaine Flam*, *Candy*, et les *Chevaliers du Zodiaque*, diffusées massivement sur les chaines de télévision francophones, ont marqué toute une génération dans les années 80. Certaines sagas comme *Naruto* et *Dragon Ball* se compilent en de nombreux tomes (*One Piece* dépasse les 100 tomes !) publiés sur plusieurs années, parfois sur des décennies, et ont de nouveau du succès aujourd’hui. Néanmoins, le succès du genre suscite parfois des débats. Certains perçoivent le manga comme un genre mineur et violent, ou considèrent qu’ils ne sont pas « littéraires ». D’autres pensent que le succès du manga peut nuire au marché de la bande dessinée franco-belge qui fait partie de notre patrimoine. Sur ce point, on peut être rassuré : les bandes dessinées lues spontanément par les élèves sont dues en grande partie à des auteurs belges (6 mentionnés) et français (5 mentionnés). Néanmoins, d’après une étude française menée en 2017 (paru dans *ActuaLitté*), la tranche d’âge des acheteurs de bandes dessinées

[61] Citons par exemple : « Marché du livre : la France et la Belgique frappées de "mangamania" », publié dans *Le Soir* le 4 février 2022 (consulté le 6 avril 2024) ;
« De la polémique au phénomène, comment le manga est-il devenu mainstream ? », publié dans *RTBF Actus* le 18 novembre 2023 (consulté le 6 avril 2024) ;
« Festival d'Angoulême 2023 : les mangas passionnent les lecteurs de 7 à 77 ans », publié sur *Franceinfo* le 27 janvier 2023 (consulté le 6 avril 2024) ;
« Pourquoi les mangas connaissent-ils un tel succès ? », publié sur *Europe1* le 15 juillet 2022 (consulté le 6 avril 2024).

dépasse les 50 ans, ce qui signifie qu'il ne s'agit pas ou plus d'un objet propre à la culture juvénile. A l'inverse, les acheteurs de mangas ont en moyenne entre 15 et 29 ans, ce qui fait du manga une littérature davantage liée à la jeunesse.

- La fantasy

La fantasy est le dernier genre qui comptabilise plus de 10 mentions. Nous soupçonnons cependant les élèves de confondre la fantasy avec le récit fantastique car 11 d'entre eux évoquent « le récit fantastique » comme leur genre littéraire préféré alors qu'ils citent seulement deux ouvrages relevant de ce genre parmi leurs lectures spontanées (*Le Horla* de Maupassant et *Si c'était vrai…* de Marc Lévy). En revanche, les ouvrages de fantasy sont effectivement cités 11 fois. La fantasy regroupe le plus souvent des histoires de magie, de sorciers et d'animaux surnaturels tels que les dragons. A l'inverse du récit fantastique, ces éléments surnaturels ne provoquent pas la peur ou le doute puisque qu'ils font partie intégrante du monde proposé. Néanmoins, il est clair que les deux genres ont des points communs, l'essayiste André-François Ruaud pense même que la fantasy est un sous-genre du fantastique (Ruaud, 2001, p. 10). Voici l'occasion de préciser que nous catégorisons par genres afin de mieux comprendre et caractériser les lectures spontanées des élèves, mais que la frontière entre les genres est parfois floue et que certains ouvrages ne se laissent pas ranger dans une seule case. Le plus important est de retenir que les élèves semblent apprécier les récits qui favorisent l'évasion et se déroulent dans des décors imaginaires. Dans notre enquête, la saga britannique *Harry Potter* de J. K. Rowling est l'œuvre la plus citée avec 4 mentions.

4.3.2 Comparaison avec l'enquête de Manon Ronneau

Manon Ronneau, que nous citions précédemment, a également enquêté sur les lectures spontanées au 3e degré (2011). Pour rappel, elle a interrogé 140 étudiants en première année de bachelier, soit 31 de plus que nous. Les échantillons diffèrent également par le type de public : nous nous sommes adressée à tous les élèves du secondaire supérieur, de la 4e à la 6e, de la filière de transition et du qualifiant, alors que Ronneau s'adressait à un public plus âgé et souvent issu de l'enseignement général, comme le sont la plupart des étudiants qui entament l'université. Néanmoins, il est intéressant de comparer les résultats de Ronneau avec les nôtres, plus d'une décennie plus tard. Est-ce que les élèves lisent toujours les mêmes auteurs, les

mêmes genres, voire les mêmes titres ? Nous pouvons déjà affirmer que la saga *Harry Potter* est encore citée (31 mentions en 2011 et 4 en 2024). Pour le reste, les lectures spontanées semblent avoir beaucoup évolué. Les seuls autres auteurs communs entre l'enquête de Ronneau et la nôtre sont Marc Lévy, Bernard Werber, Agatha Christie, Victor Hugo, Guillaume Musso et Jane Austen. Le texte narratif est toujours le genre préféré des élèves, mais les sous-genres ne sont pas les mêmes : presque aucune romance et aucun manga n'apparaissait dans les résultats de Ronneau alors que ces types de récits sortent du lot dans les nôtres. En 2011, la fantasy semblait être un genre particulièrement apprécié, notamment avec Philip Pullman, J.-K. Rowling, J.-R.-R. Tolkien, Christopher Paolini, Terry Goodkind, Stéphanie Meyer, etc., et les lectures spontanées étaient plutôt récentes, souvent issues de sagas, situées dans un monde surnaturel et adaptées au cinéma (*Da Vinci Code*, *Harry Potter*, *Twilight*, *Le seigneur des Anneaux*…). Déjà en 2011, Ronneau constatait que les lectures scolaires et les lectures spontanées correspondaient peu et que seule Amélie Nothomb était presque autant lue dans le cadre scolaire qu'en dehors. Ronneau pouvait en conclure que « la fracture est donc claire entre les auteurs préconisés par l'école et ceux qui sont élus dans les lectures privées » (2011, p. 249). 13 ans plus tard, nous renouvelons ce constat.

4.3.3 Lectures spontanées et lectures scolaires : deux lignes parallèles ?

Marie-José Fourtanier s'est également intéressée aux « lectures buissonnières » des élèves. Elle se pose la question suivante :

> Le rôle de l'enseignant est-il de faire, sinon coïncider, du moins se rapprocher les « bibliothèques intérieures » des élèves et la « bibliothèque collective » partiellement superposable à ce que les programmes actuels nomment patrimoine commun et références culturelles communes ? (2010, p. 174).

Fourtanier fait référence à l'essai de Pierre Bayard que nous avons déjà mentionné. Selon celui-ci, la « bibliothèque collective » est constituée des « livres déterminants sur lesquels repose une certaine culture à un moment donné » (2007, p. 27), et la « bibliothèque intérieure » est un « ensemble de livres […] sur lequel toute personnalité se construit et qui organise son rapport aux textes et aux autres » (p. 74). Pour atteindre une certaine rigueur scolaire, le professeur devrait faire se rapprocher ces deux bibliothèques : d'un côté, les livres reconnus légitimes, d'un autre côté, des lectures plus personnelles et variées. Et les attentes scolaires sont précises : « on demande sans cesse aux élèves de classer, de discriminer, d'ordonner, en un mot, de ranger

la bibliothèque » (Fourtanier, 2010, p. 172). Pour Fourtanier, le partage entre bibliothèques intérieures dans « l'espace de négociation » qu'est la classe est compatible, contrairement aux craintes et à l'impression d'extrême singularité des bibliothèques intérieures. Elle rappelle que les pratiques culturelles des élèves se fondent sur « une époque, une génération, un sexe, un milieu culturel et familial et même, un contexte scolaire » (p. 174). Si Fourtanier remarque quelques similitudes entre les lectures spontanées et les lectures scolaires des élèves, surtout du côté des collégiens, nous en constatons peu dans nos résultats. Seuls Hugo, Maupassant et Colombani sont cités une fois dans les lectures spontanées et sont également appréciés dans le corpus scolaire des enseignants. Même constat du côté des manuels scolaires, où nous comptabilisons un grand nombre d'œuvres patrimoniales et de poèmes alors que « beaucoup d'élèves ont peu de gout spontané pour ce genre de textes » (Simard et al., 2019, p. 365). Les pratiques privées semblent donc très différentes des pratiques de classe, comme Dufays le constatait déjà il y a presque 20 ans : « [il existe] un décalage non négligeable entre […] les corpus privilégiés par l'école et ceux que tendent à privilégier spontanément les élèves » (2006, § 19).

Bénédicte Shawky-Milcent confirme que le jeune lecteur se dirige rarement de lui-même vers les œuvres patrimoniales (2013, p. 138). Elle cherche toutefois une solution à cette résistance. D'après son enquête menée en 2011-2012 en France dans une classe de seconde (soit la 4e en Belgique), les questions favorisant la « lecture subjective » aideraient les élèves à réduire la distance qui les sépare des œuvres patrimoniales (p. 152). Ces questions concernent les émotions ressenties à la lecture, les images qui surgissent, la manière dont s'est déroulée la lecture (rapidement ou non, avec plaisir ou ennui, à quels moments de la journée…), les souvenirs auxquels fait écho la lecture, une réflexion sur le choix du livre, etc. « Autoriser l'élève à exprimer sa lecture subjective, c'est aussi lui permettre de construire sa culture personnelle », écrit-elle (p. 140). Shawky-Milcent suggère d'encourager l'élève à être à l'écoute de sa lecture subjective de l'œuvre. L'apprenant pourrait ainsi « passer du gout pour la lecture au gout pour la littérature ».

Nous pensons néanmoins qu'il n'est pas impossible de prendre appui sur les bibliothèques personnelles des élèves pour leur proposer des « expériences de lecture dynamiques et vivantes », comme le suggère Fourtanier (2010, p. 175). Le corpus privé offre une plateforme

où l'on peut découvrir des adaptations audacieuses, des pastiches ingénieux et des références riches en mythologie, en culture et en littérature. Par exemple, la reprise des *Misérables* de Victor Hugo en manga par Crystal Silvermoon et Lee SunNeko, présentée comme une lecture suggérée dans le manuel *Parcours & Moi SUP'*[62], démontre comment les chefs-d'œuvre classiques peuvent être réinterprétés de manière contemporaine pour atteindre de nouveaux publics. De plus, les récits de vie modernes, dont sont friands les élèves, proposent des thèmes universels tels que l'amour, la justice, la quête de sens ou la narration de soi, qui sont aussi présents dans certains classiques du corpus scolaire. Les iconotextes sont également pertinents pour leurs effets visuels, que l'on peut comparer, par exemple, avec les descriptions imagées de certains classiques littéraires du XIX^{e} siècle. Le manga peut aussi être utilisé à des fins didactiques pertinentes, comme nous l'évoquions précédemment[63]. Il semblerait ainsi intéressant de développer plusieurs pistes didactiques au départ des lectures spontanées des élèves.

Malgré ces possibilités didactiques, Nathalie Denizot souligne la résistance des enseignants à incorporer des œuvres provenant de la culture juvénile et/ou de la culture de masse dans la culture scolaire. La didacticienne a passé en revue plusieurs manuels scolaires publiés entre 1967 et 2015 et, si les « mauvais genres » (qu'elle limite pour cette recherche au fantastique, au policier et à la science-fiction) sont bien présents, les œuvres choisies par les manuels se révèlent être de « faux » mauvais genres puisqu'elles émanent de Maupassant, de Poe, de Christie, de Simenon, de Buzzati et de bien d'autres auteurs qui ne relèvent pas spécifiquement de la culture juvénile ou de masse (Denizot, 2016a, p. 546-554). *Idem* pour les manières d'exploiter en classe les mangas. Les pratiques scolaires qui concernent l'usage du manga restent éloignées des pratiques privées des élèves (Suvilay & Taddei, 2019, § 5). Cela tient d'abord au fait que les professeurs ont tendance à éviter le type de manga que lisent spontanément les élèves et préfèrent les mangas destinés aux adultes, notamment ceux de J. Taniguchi. De plus, les enseignants choisissent des séries courtes alors que les jeunes se tournent souvent vers des sagas qui dépassent les quarante volumes. En sélectionnant consciencieusement ses objets, même issus de la culture juvénile, l'école semble avoir la volonté de maintenir certains codes scolaires et de transmettre une culture pérenne, non limitée

[62] Dans le manuel pour les 4^{e}, « Le romantisme ».
[63] Point 5.4 du chapitre 2.

à l' « air du temps ». À cet égard, le personnage « pro-littérature » que met en scène J.-L. Dufays dans un article de vulgarisation est d'avis de ne pas absolument chercher à combler les intérêts spontanés des élèves :

> Avant de viser à la satisfaction immédiate des élèves, l'enseignement de la littérature doit être mis au service d'un idéal civique et éthique, celui d'assurer à tous les citoyens le minimum culturel qui leur permettra de *se comprendre* et de participer à une même *communauté* (1994, p. 4).

Par ailleurs, choisir des objets issus des centres d'intérêts des élèves ne suffirait pas nécessairement à intéresser les élèves sur le long terme :

> Il est impossible d'intéresser durablement les élèves si on les cantonne dans ce qui leur est familier. Animer des êtres, c'est d'abord les mouvoir, et donc les faire accéder à des expériences et des compétences neuves (1994, p. 4).

4.4 Leur corpus idéal

Une des questions posées aux élèves était la suivante : « Mets-toi dans la peau d'un professeur de français. Quels livres ou quels types de lectures choisirais-tu de faire lire à ta classe ? Pourquoi ? ». En inversant les rôles, cette question encourage les élèves à réfléchir de manière critique sur la formation du corpus qui leur est destiné.

- Des livres qui plaisent

Au vu des réponses, il parait difficile pour les apprenants de prendre de la distance sur les pratiques qu'ils privilégient. En effet, presque la moitié des réponses (50 mentions) concernent le plaisir de lire et/ou les lectures spontanées :

> Je laisserais le choix entre différents genres de romans mais aussi avec des BD pour que ça plaise à tout le monde (Marion, 6 T[64]).

> Plus de livres à suspense, qui permettrait de rendre la lecture agréable pour les élèves qui n'ont pas toujours envie de lire (Lilou, 4 T).

> De la romance ou des policiers en fonction des gouts mais en restant dans l'appréciable pour tout le monde (Thalia, 5 T).

> Laisser choisir le sujet, l'auteur, le domaine. Cela permettrait de faire lire chacun sans devoir se forcer (Luca, 6 T).

[64] Nous utilisons les abréviations « T » pour « filière de transition » et « Q » pour « filière du qualifiant ».

> Du fantastique ou du thriller parce que ça reste un thème qui est dans la "norme" et qui peut plaire à tout le monde (Lila, 5 Q).
>
> Des livres plus modernes tirés de films que les jeunes regardent car ils seraient beaucoup plus enthousiastes à lire et donc les travailleraient plus (Lalie, 5 T).
>
> Thriller, policier, drame car j'aime beaucoup tout ce qui est enquête etc. (Liza, 6 Q).

Ces réponses reflètent un manque d'enthousiasme à l'égard des lectures scolaires et le désir des élèves de favoriser des lectures plus stimulantes. En même temps, ces suggestions montrent la vitalité à leurs yeux des lectures spontanées et/ou potentielles.

- Des livres de sensibilisation

Ensuite, les sujets de société et de sensibilisation sont mentionnés à 17 reprises. Certains élèves ne craignent pas les sujets sensibles, au contraire :

> Je pense que je me pencherais sur les livres de type "sensibilisation" sur des sujets sociétaux et importants tels que le harcèlement, la violence conjugale, le suicide, la manipulation... Je sais que cela a l'air triste mais je pense qu'à un certain âge il est important d'être informé et sensibilisé sur des sujets aussi graves (Marie, 6 Q).
>
> Des livres qui passent de beaux messages et qui éduquent sur des sujets sensibles actuels quitte à choquer (Luane, 6 T).
>
> Des sujets tabous comme (sexualité, agression, harcèlent) (Vicky, 6 T).
>
> Je ferais lire des livres qui apportent la réflexion, qui stimulent l'esprit critique, l'analyse, mais aussi des livres sur l'adolescence, qui abordent des thèmes actuels comme l'immigration, le féminisme, les sujets tabous comme le viol, la transidentité, toutes les questions qu'on se pose à l'adolescence (Fideline, 6 T).

On le voit, aux yeux des élèves, la classe de français semble être un lieu idéal pour les instruire sur ce qui les concerne directement, à savoir des réflexions sur les relations humaines, les interdits, la sexualité, le développement personnel, etc. Les élèves ont soif de compréhension et de discussion sur ces sujets que la littérature, même classique, aborde abondamment.

Par ailleurs, les romances de type « young adult », dont sont friands les élèves d'après notre relevé, abordent justement les thèmes de société sur lesquels s'interrogent les adolescents (deuil, troubles du comportement alimentaire, dépression, premiers amours, consentement…).

- Des livres courts et faciles à lire

En troisième lieu ce sont des critères pratiques qui entrent en compte (12 mentions) dans les préférences des élèves. Le corpus idéal selon eux serait constitué de livres courts, illustrés, faciles à lire :

> Des nouvelles car c'est plus simple à lire (Ambre, 5 Q).
>
> Des livres illustrés car même s'ils sont longs les images offrent des pauses et des contextes (Manuel, 5 T).
>
> Des livres pas trop longs et pas compliqués (Léna, 6 Q).
>
> Je choisirais les BD car avec les images on arrive mieux à se projeter dans l'histoire racontée et aussi c'est mieux car ce sont des petits dialogues et non des gros textes ce qui est plus facile à lire (Charlotte, 6 Q).
>
> Je choisirais des livres de maximum 50 pages (Corentin, 5 Q).

Comme on le voit, le choix des élèves se porte davantage sur des lectures simples, en particulier les iconotextes, qui ont l'avantage d'être souvent faciles et rapides à lire, et la romance, qui est également constituée d'un style simple et d'un scénario prévisible.

- Des classiques

De manière plus isolée, chez quelques élèves, les auteurs classiques et contemporains sont associés dans une perspective d'alternance.

> Je ferais lire des classiques car c'est important mais il ne faut pas proposer que ça car c'est ennuyant (Joana, 6 T).
>
> Des classiques, pour enrichir la culture littéraire, mais aussi des lectures aux choix, pour peut-être leur faire apprécier la lecture (Elisa, 6 T).

5 élèves affirment qu'ils ne changeraient rien du corpus annuel de leur professeur de français :

> Je pense que je donnerais le même style de livres que ceux que donnent nos professeurs de français. Il est toujours bon de faire découvrir des livres piliers de la littérature française que je ne prendrais pas forcément si j'avais le choix. De quoi illustrer les différents courants vus, mais peut-être pas datant d'aussi loin qu'Émile Zola... (Éloïse, 5 T).

La citation ci-dessus témoigne d'une conception fort restreinte de l'Histoire : si les professeurs ne faisaient lire les piliers de la littérature françaises qu'à partir du début du XX^{e} siècle, le corpus de classiques serait très restreint…

Terminons par la réponse de Merlin (6 T) qui se signale par son caractère synthétique :

> Bien sûr, il est important de continuer à enseigner la littérature « classique ». Mais je pense que j'essayerais de diversifier un peu le genre des lectures. Cela aurait plusieurs avantages :
> - Tenter de (re)donner le gout de la lecture aux élèves qui ne l'ont pas forcément, en leur faisant découvrir de nouveaux genres et en ciblant ce qui plaît.
> - Ouvrir des horizons vers diverses cultures (exemple : aborder la culture japonaise au travers du manga, pourquoi pas. Ou, plus proche, la culture belge via la BD).
> - Enseigner la diversité, l'art et les intérêts que l'on retrouve dans tous les genres de la littérature, contemporaine et ancienne.

Cet élève résume brillamment les différentes formes que peut prendre le corpus littéraire abordé au cours de français : il peut intégrer à la fois les classiques, le plaisir des élèves, l'ouverture au monde, le patrimoine belge, la découverte de genres peu familiers et des lectures contemporaines.

Conclusion

1. Ce que nous retenons

Notre question de recherche sur la sélection du corpus littéraire en classe de français comportait plusieurs facettes : qu'est-ce que le corpus littéraire ? Quels sont les enjeux de tels choix ? Comment sont guidés les professeurs dans ce choix ? Quels sont les obstacles à leur sélection ? Quel corpus est réellement sélectionné ? Quel rapport entretiennent les élèves avec ce corpus ?

Nous avons tenté de répondre à ces différentes questions, et la première était donc de définir le corpus littéraire, ou plus exactement de préciser ce qui confère à un corpus le statut de « littéraire ». En guise de réponse, nous avons opté pour une définition large de la littérature, incluant évidemment les classiques et les œuvres patrimoniales, mais également les ouvrages plus récents, les bandes dessinées, les mangas, la littérature de jeunesse, la littérature électronique... Diversifier le corpus est d'ailleurs le souhait de plusieurs didacticiens, et les élèves évoquent aussi l'importance de cette variation dans leur corpus idéal. « Combiner » semble être le maitre mot : combiner œuvres patrimoniales et contemporaines (on peut les mêler grâce aux « OSS[65] »), intérêts des élèves et intérêts des professeurs (il est également possible de les mêler en trouvant des intérêts communs), lectures intégrales et par extraits, lectures imposées et lectures au choix, varier les supports (imprimé, numérique, multimodal) et, évidemment, combiner les courants artistiques, les sujets et les auteurs proposés (diversifier aussi leur nationalité et leur sexe, même si les hommes français sont majoritaires depuis toujours dans le corpus scolaire).

À la suite de nos deux premiers chapitres, qui posaient des questions d'ordre politique (qu'est-ce qui devrait être lu et qu'est-ce qui pourrait être lu ?), nous avons enquêté sur le terrain. Nous avons consulté les manuels scolaires, les instructions officielles et le plan annuel de professeurs de français. D'après les instructions officielles actuelles, l'enseignant doit aborder la littérature à travers différents courants artistiques mais il reste très libre quant au

[65] « Objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015a et 2015 b).

choix des œuvres. Les manuels scolaires proposent des pistes de sélection plus concrètes. Alors que les professeurs évoquent une forte résistance des élèves pour lire les textes du XIX^{e} intégralement, les manuels scolaires offrent l'occasion de les lire par extraits puisque les poètes et les romanciers du XIX^{e} y sont nombreux. Ainsi, les romans de Balzac, de Flaubert et de Zola, qui tendent à disparaitre du palmarès des auteurs sélectionnés par les professeurs, restent exploités dans les manuels scolaires. La lecture par extraits « sauve » ainsi peut-être certaines œuvres patrimoniales qui peinent à être lues intégralement par les élèves aujourd'hui. D'après notre enquête, les professeurs préfèrent faire lire intégralement des ouvrages plus contemporains, car ils sont conscients que la difficulté de lire, et même la non-lecture, constituent des obstacles importants à la sélection des œuvres. Notre enquête a d'ailleurs confirmé que les apprenant se tournent spontanément vers des ouvrages faciles à lire et assez éloignés de la « bibliothèque collective ». Tout l'enjeu est, dès lors, de trouver un équilibre entre le désir de rendre la lecture accessible et attrayante pour les apprenants et la nécessité de les exposer à une variété de textes fondateurs qui enrichissent leur culture littéraire.

2. Perspectives

2.1 Vers une comparaison internationale

Au terme de ce travail, nous pensons avoir ouvert plusieurs pistes de recherches.

Pour commencer, comparer le corpus littéraire enseigné en classe de français dans différents pays francophones présenterait un intérêt majeur à plusieurs niveaux. La confrontation du corpus prescrit en Belgique avec celui du baccalauréat 2024 en France nous a déjà révélé des similitudes et divergences. Approfondir cette étude en France et ailleurs permettrait de découvrir les nuances culturelles et idéologiques qui colorent la sélection des textes. En étudiant les programmes scolaires de différents pays, on pourrait aussi identifier les objectifs d'apprentissage associés à chaque choix. À ce propos, plusieurs enquêtes sur le corpus scolaire ont déjà été menées à tous les niveaux de l'enseignement et dans plusieurs pays. Citons par exemple celle de grande ampleur menée par Danièle Manesse et Isabelle Grellet en 1994 dans 150 collèges français[66]. De l'autre côté de l'Atlantique et plus récemment, Martin Lépine, Olivier Dezutter, Audrey Bélanger et Stéphanie Laurence ont mené une enquête auprès de professeurs québécois de l'enseignement primaire sur le corpus littéraire qu'ils privilégiaient

[66] L'équivalent du secondaire inférieur.

(2021). Dominique Ulma, que nous avons citée précédemment, étend la question à l'international. La comparaison internationale met en lumière de nouvelles questions : existe-t-il un canon littéraire commun tacite, une « bibliothèque européenne » ?

2.2 Le corpus non littéraire

Une autre perspective possible serait d'étudier la place à l'école des textes « non littéraires », c'est-à-dire les textes provenant de sites internet (blog, forum, article en ligne), les articles de journaux, les revues académiques, les magazines, les définitions du dictionnaire, les dépliants publicitaires, et les autres types de textes que nous n'avons pas pris en compte. En analysant différents manuels scolaires, nous avons constaté que ces textes occupent une place non négligeable dans le corpus du cours de français. Brunel, Dufays et Emery-Bruneau le constataient déjà à propos des manuels de la décennie 2000-2010 : « en Belgique et au Québec, les textes non littéraires (argumentatifs et informatifs) occupent de 25 % à 50 % du volume » (2020, p. 82), alors que les manuels français sont constitués à 95 % d'œuvres littéraires. Les textes auxquels les élèves sont confrontés sont vastes, surtout à l'ère du numérique et de la multiplication des supports pour lire et des moyens d'écrire. L'activité de l'élève lecteur et scripteur ne se limite pas aux textes littéraires : la classe de français est aussi un lieu d'analyse de documents, de vérification de la fiabilité des sources, d'exploration multimodale, etc.

Cela étant, au moment de conclure cette recherche, nous ne pouvons qu'encourager les futurs mémorants et chercheurs à poursuivre notre réflexion sur le corpus proprement littéraire, car la littérature occupe une place irremplaçable en classe de français et elle constitue un formidable vecteur de transmission de la culture. Comme nous avons essayé de le montrer, l'une des missions essentielles de l'enseignement de la littérature est de préserver et de valoriser un patrimoine culturel commun tout en nourrissant le dialogue intergénérationnel et interculturel.

Bibliographie

1. Articles et ouvrages

AHR, S. (2017). Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique. *Recherches & Travaux*, n° 91.
URL : http://journals.openedition.org/recherchestravaux/954;
DOI : https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.954.

AHR, S. & DENIZOT, N. (dir.) (2013). Introduction, dans *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux,* Coll. Dyptique, vol. 26, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 7-16.

ARISTOTE. (384-322 av. J.-C.). *Poétique*. Nouvelle édition revue et corrigée, traduction française par Ch. Batteux, Edition J. Delalain, 1874, dans la Bibliothèque nationale de France, département Littérature et art, *Gallica* (consulté le 11 avril 2024).

ARON, P. & VIALA, A. (2005). *L'enseignement littéraire*. Coll. Que sais-je ?, Paris : Presses universitaires de France.

BABELON, J.-P. & CHASTEL, A. (1994). *La notion de patrimoine*. Coll. Opinion-art, Paris : Liana Levi.

BARTHELEMY, M. (2020). Enquête sur le curriculum littéraire enseigné dans trois écoles secondaires de Belgique francophone : corpus, activités et conceptions. *Repères*, n° 62, p. 137-151.
URL : http://journals.openedition.org/reperes/3199 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.3199.

BELHADJIN, A. & BISHOP, M.-F. (2021). L'extrait, un acteur de la discipline. *Repères*, n° 64, p. 7-12.
URL : http://journals.openedition.org/reperes/4459 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.4459.

BELHADJIN, A. & PERRET, L. (2020). Introduction, dans *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, Coll. ThéoCrit', vol. 14, Bern : Peter Lang, p. 11-20.

BELHADJIN, A. & BISHOP, M.-F. (2019). Culture des élèves, culture de l'école : quelles relations ? *Le français aujourd'hui*, n° 207, p. 5-10.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-5.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.207.0005.

BELHADJIN, A. & BISHOP, M.-F. (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école : tensions et débats actuels*. Coll. Didactiques des lettres et des cultures, vol. 2, Paris : Champion.

BOUCHARDON, S. (2018). Pourquoi enseigner la littérature numérique ? dans *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, sous la direction de M. Brunel et F. Quet, Coll. ThéoCrit', vol. 12, Bruxelles : Peter Lang, p. 201-216.

BOUILLON, F. & LEVESQUE, G. (2000). Valeurs et culture commune, dans *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, sous la direction de H. Romian, Coll. Hachette Education, Paris : Hachette, p. 50-63.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Coll. Le sens commun, Paris : Les éditions de Minuit.

BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2004). Lire les pièces de théâtre : le pari impossible ? dans *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, sous la direction de A. Rouxel et G. Langlade, Coll. Didact Français, Presses universitaires de Rennes, p. 267-277.

BRUNEL, M., ACERRA, E. & LACELLE, N. (2023). Enseigner la littérature numérique au secondaire, entre innovation et sédimentation : analyse de cas autour d'une recherche collaborative. *Tréma*, n° 59, « Du côté des objets ».
URL : http://journals.openedition.org/trema/8090 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/trema.8090.

BRUNEL, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique*. Coll. Paideia, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

BRUNEL, M. et al. (2020). D'un siècle à l'autre (1900-2000) : que nous révèlent les avatars de l'extrait ? Une comparaison France – Belgique – Québec, dans *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, sous la direction de A. Belhadjin et L. Perret, Coll. ThéoCrit', vol. 14, Bern : Peter Lang, p. 77-94.

BRUNEL, M. (2018). Que fait le numérique à l'enseignement de la littérature ? dans *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, sous la direction de M. Brunel et F. Quet, Coll. ThéoCrit', vol. 12, Bruxelles : Peter Lang, p. 9-17.

CALVINO, I. (1991). *Pourquoi lire les classiques ?* Traduit de l'italien par J.-P. Manganaro, 1993, Coll. La librairie du XXI^{e} siècle, Paris : Seuil.

CHARTIER, A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs. Approche historique. *Enjeux*, n° 133, p. 192-215.
URL : https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2003_num_133_1_1423 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/diver.2003.1423.

CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
URL : https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593.

COMPAGNON, A. (2001). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Coll. Points, Paris : Seuil.

DENIZOT, N. (2021). L'extrait entre exercice scolaire et formes de réancrage des œuvres littéraires. *Repères*, n° 64, p. 145-160.
URL : http://journals.openedition.org/reperes/4609 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.4609.

DENIZOT, N. (2019). Culture scolaire et culture des élèves en classe de français. *Le français aujourd'hui*, n° 207, p. 29-37.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-29.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.207.0029.

DENIZOT, N. (2016a). Les « mauvais genres » au collège (1970-2015), dans *Didactique du français et de la littérature*, sous la direction de A. Petitjean, Coll. Recherches textuelles, n° 14, Metz : Université de Lorraine, p. 537-557.

DENIZOT, N. (2016b). Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires. *Le français aujourd'hui*, n° 194, p. 35-46.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-35.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035.

DENIZOT, N. (2015a). Morceaux choisis et patrimonialisation de la littérature (XIXe siècle-XXe siècle), dans *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, sous la direction de A. Belhadjin et M.-F. Bishop, Coll. Didactiques des lettres et des cultures, vol. 2, Paris : Champion, p. 109-121.

DENIZOT, N. (2015b). Les humanités, la culture humaniste et la culture scolaire. *Tréma*, n° 43, p. 42-51.
URL : https://journals.openedition.org/trema/3301 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/trema.3301.

DENIZOT, N. (2015c). Etudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français, dans *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*, sous la direction de L. Perret-Truchot, Coll. Paideai, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 33-50.

DENIZOT, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques*, n° 145-146, p. 211-230.
URL : http://journals.openedition.org/pratiques/1562 ;
DOI : 10.4000/pratiques.1562.

DOUEIHI, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Coll. La librairie du XXI^e siècle, Paris : Seuil.

DUBET, F. (2008). Les enjeux d'une culture commune. SE-UNSA, Université de Bordeaux 2, L'École des hautes études en sciences sociales (EHESS).
URL: https://docplayer.fr/34429733-Les-enjeux-d-une-culture-commune-francois-dubet.html (consulté le 20 mai 2023).

DUFAYS, J.-L. (2024). Enseigner la littérature contemporaine : quel corpus pour quelles pratiques ? *Le français aujourd'hui*, n° 224, p. 61-74.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2024-1-page-61.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.224.0061.

DUFAYS, J.-L. (2023). Innover en didactique de la littérature : pourquoi ? Comment ? À quelles conditions ? Avec quels effets ? Retour sur trente années d'expériences. *Tréma*, n° 59, « Du côté des méthodes ».
URL : https://journals.openedition.org/trema/8070 ;
DOI : 10.4000/trema.8070.

DUFAYS, J.-L., & BRUNEL, M. (2023). Innovations en lecture et en écriture littéraires. Questions et perspectives pour la recherche en didactique du français. *Tréma*, n° 59.
URL : https://journals.openedition.org/trema/8085 ;
DOI : 10.4000/trema.8085.

DUFAYS, J.-L. et al. (2021). Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ? *Repères*, n° 64, p. 53-73.
URL : http://journals.openedition.org/reperes/4499 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.4499.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D, (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Coll. Pratiques pédagogiques, 3^e édition revue et actualisée, Bruxelles : De Boeck.

DUFAYS, J.-L. (2010a). Le corpus littéraire : analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international, dans *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* sous la direction de B. Louichon et A. Rouxel, Coll. Paideai, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 15-24.

DUFAYS, J.-L. (2010b). Le long ou le bref ? Pour une didactique du tempo, *Français 2000*, n° 227-228, p. 4-7.

DUFAYS, J.-L., LISSE, M. & MEURÉE, C. (2009). *Théorie de la littérature : une introduction*. Coll. Intellection, vol. 9, Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

DUFAYS, J.-L. (2007). Les mauvais genres en classe de français : le point de vue didactique, dans *Les Mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, sous la direction de L. Rosier et M.-C. Pollet, Coll. Diptyque, vol. 9, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 93-96.

DUFAYS, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, n° 33, p. 79-101.
URL : http://journals.openedition.org/lidil/60 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.60.

DUFAYS, J.-L. (1996). Une question de dosage, *Français 2000*, n° 149-150, p. 35-42.

DUFAYS, J.-L. (1994). Le patrimoine littéraire, *Indications*, vol. 51, n° 4-5, p. 2-4.

DUPONT, F. (1994). *L'invention de la littérature : de l'ivresse grecque au livre latin.* Coll. Textes à l'appui. Histoire classique, Paris : La Découverte.

FIÈVRE, P. (1993). La réception actuelle des classiques : données d'ensemble. *Littératures classiques*, n° 19, p. 259-279.
URL : https://www.persee.fr/doc/licla_0992-5279_1993_num_19_1_1752 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/licla.1993.1752.

FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Coll. Pédagogies en développement, Bruxelles : De Boeck.

FOURTANIER, M.-J. (2013). Lire et faire lire des œuvres littéraires adaptées en BD : « ravauder » le patrimoine ou l'inventer ?, dans *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, sous la direction de S. Ahr et N. Denizot, Coll. Dyptique, vol. 26, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 33-49.

FOURTANIER, M.-J. (2010). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur, dans *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, sous la direction de B. Louichon et A. Rouxel, Coll. Paideai, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 167-175.

FRAISSE, E. (2011). Enseignements littéraires et œuvres de référence : entre l'ancien et le nouveau. *Le français aujourd'hui*, n° 172, p. 11-24.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-11.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.172.0011.

GADAMER, H.-G. (1996). *Vérité et Méthode*. Coll. L'ordre philosophique, Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1991). *Fiction et diction*. Coll. Poétique, Paris : Seuil.

GODENNE, R. (1995). *La nouvelle*. Coll. Bibliothèque de littérature moderne, Paris : Honoré Champion.

HAMBURGER, K. (1986). *Logique des genres littéraires*. Coll. Poétique, Paris : Seuil.

HEINICH, N. (2009). *La fabrique du patrimoine. De la cathédrale à la petite cuillère*. Coll. Ethnologie de la France, Paris : Maison des sciences de l'homme.

HOUDART-MEROT, V. (2012). Qu'est-ce qu'un classique ? Qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ? dans *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques,* sous la direction de I. de Peretti et B. Ferrier, Coll. Théocrit', vol. 5, Bruxelles : Peter Lang, p. 23-34.

JAUSS, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Coll. Bibliothèque des idées, Paris : Gallimard.

JEANNIN, M. (2017). L'identité au risque de l'altérité : littérature et interculturation. *Le français aujourd'hui*, n° 197, p. 51-62.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-51.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.197.0051.

JEY, M. (2015). La transmission des lettres : la culture scolaire, dans *Littérature, linguistique et didactique du français*, sous la direction de C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter, Coll. Education et didactiques, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 117-124.

KANT, E. (1790). *Critique de la faculté de juger*. Traduit de l'allemand par A. Philonenko, 1986, Coll. Bibliothèque des textes philosophiques, Paris : Vrin.

KUENTZ, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, n° 7, p. 3-26.
URL : https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1972_num_7_3_1961 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/litt.1972.1961.

LABORDERIE, A., JEANTET, C. & HELLEGOUARC'H, P. (2018). Remédiatiser le patrimoine littéraire à travers le livre enrichi : quelles expériences de lecture ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 8, « Une façon de revitaliser l'enseignement du patrimoine littéraire ».
URL : https://id.erudit.org/iderudit/1050941ar ;
DOI : https://doi.org/10.7202/1050941ar.

LABORDERIE, A. (2018). Du livre enrichi au livre augmenté : les enjeux d'une clôture numérique. ÉCRiDiL : Le livre, défi de design : l'intersection numérique de la création et de l'édition, Montréal, Canada.
URL : https://bnf.hal.science/hal-02416031.

LABORDERIE, A. & JUHEL, F. (2016). Les relations texte / image dans l'édition numérique enrichie d'une œuvre littéraire. *Itinéraires*, 2015-3.
URL : https://journals.openedition.org/itineraires/3070 ;
DOI : 10.4000/itineraires.3070.

LANGLADE, G. (2013). Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*), dans *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux,* sous la direction de S. Ahr et N. Denizot, Coll. Dyptique, vol. 26, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 17-31.

LANGLADE, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Coll. Savoirs et Faire en Français, Paris : Delagrave.

LAVAL, C. (2013). La culture commune dans l'école démocratique. *La Pensée*, n° 376, p. 43-55.
URL : https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2013-4-page-43.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lp.376.0043.

LEGROS, G. & MONBALLIN, M. (1994). Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel, *Enjeux*, n° 32, p. 7-22.

LEPINE, M. et al. (2021). Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : résultats d'une enquête nationale. *Tréma*, n° 55, p. 1-20.
URL : http://journals.openedition.org/trema/6483 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/trema.6483.

LEVET, N. (2019). Pour une didactique de la lecture « au premier degré » en classe de français. *Le français aujourd'hui*, n° 207, p. 93-102.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-93.htm?ref=doi ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.207.0093.

LITS, M. (1990). Lire à quinze ans. *Littérature et enseignement*, cité dans *Pour une lecture littéraire* de J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (2015).

LOUICHON, B. & EUGENE, M. (2020). L'envers de l'extrait : relations didactiques entre extraits et œuvres en France de 1880 à nos jours du primaire au secondaire, dans *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, sous la direction de A. Belhadjin et L. Perret, Coll. ThéoCrit', vol. 14, Bern : Peter Lang, p. 55-72.

LOUICHON, B. (2015a). Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation. *Tréma*, n° 43, p. 22-31.
URL : http://journals.openedition.org/trema/3285 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/trema.3285.

LOUICHON, B. (2015b). Le patrimoine littéraire : du passé dans le présent, dans *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, sous la direction de A. Belhadjin et M.-F. Bishop, Coll. Didactiques des lettres et des cultures, vol. 2, Paris : Champion, p. 93-106.

MANESSE, D. & GRELLET, I. (1994). *La littérature du Collège*. Coll. Perspectives didactiques, Paris : Fernand Nathan.

MATTELART, A. & NEVEU, E. (2018). *Introduction aux Cultural Studies*. Coll. Repères, Paris : La Découverte.

MILO, D. (1986). Les classiques scolaires, dans *Les lieux de mémoire 2, La nation*, sous la direction de P. Nora, Coll. Bibliothèque illustrée des histoires, Paris : Gallimard, p. 517-562.

PERAZIO, F. (1992). Lire, c'est d'abord savoir choisir ses lectures. *Recherches*, n° 16, p. 105-110.

PETIT, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Coll. Nouveaux mondes, Paris : Belin.

REUTER, Y. (1986). Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques*, n° 50, p. 3-21.
URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_50_1_1383 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/prati.1986.1383.

ROLAND, B. (1975). Littérature / enseignement. *Pratiques*, n° 5, p. 15-21.
URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1975_num_5_1_907 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/prati.1975.907.

ROMIAN, H. (2000). Quels repères pour une culture scolaire commune de haut niveau ? dans *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, sous la direction de H. Romian, Coll. Hachette Education, Paris : Hachette, p. 516-541.

RONNEAU, M. (2011). *Quel corpus littéraire en classe de français ? Analyse épistémologique et enquête auprès d'étudiants*. Mémoire sous la direction de J.-L. Dufays, Louvain-la-Neuve.

ROSIER, L. (2007). Introduction, dans *Les Mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*, sous la direction de L. Rosier et M.-C. Pollet, Coll. Diptyque, vol. 9, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 5-8.

ROUXEL, A. (2010). Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation, dans *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* sous la direction de B. Louichon et A. Rouxel, Coll. Paideai, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 115-123.

RUAUD, A.-F. (2001). *Cartographie du merveilleux*. Coll. Folio SF, Paris : Gallimard.

SHAWKY-MILCENT, B. (2013). De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective – Lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire, dans *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*, sous la direction de S. Ahr et N. Denizot, Coll. Dyptique, vol. 26, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 137-156.

De SAINTE-BEUVE, A. (1850). Qu'est-ce qu'un classique ?, dans *Causeries du Lundi*, 15 vol, Coll. Classiques Garnier, Paris : Garnier.

SARTRE, J.-P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Coll. Blanche, Paris : Gallimard.

SIMARD, C. et al. (2019). *Didactique du français langue première*. Coll. Pratiques pédagogiques, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

SIMARD, C. (1996). Le choix des textes littéraires. Une question idéologique. *Québec français*, n° 100, p. 44-47.
URL : https://id.erudit.org/iderudit/58692ac.

SUVILAY, B. & TADDEI, E. (2019). Les mangas : faire entrer les lectures privées à l'école et les constituer en objets littéraires. *Le français aujourd'hui*, n° 207, p. 79-91.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4-page-79.htm ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.207.0079.

ULMA, D. (2010). Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure : vers une comparaison internationale, dans *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* sous la direction de B. Louichon et A. Rouxel, Coll. Paideai, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 221-231.

ULMA, D. (2008). Vers une « bibliothèque idéale » européenne ? *Repères*, n° 38, p. 13-28.
URL : http://journals.openedition.org/reperes/385 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/reperes.385.

VIALA, A. (2011). Le grand implicite. *Le français aujourd'hui*, n° 172, p. 113-120.
URL : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-1-page-113.htm?ref=doi ;
DOI : https://doi.org/10.3917/lfa.172.0113.

VIALA, A. (1993). Qu'est-ce qu'un classique ? *Littératures classiques*, n° 19, p. 11-31.
URL : https://www.persee.fr/doc/licla_0992-5279_1993_num_19_1_1737 ;
DOI : https://doi.org/10.3406/licla.1993.1737.

VAN BEVEREN, J. (2010). Pour dépasser la querelle des anciens et des modernes. Enquête sur la sélection du corpus d'œuvres étudiées en classe de français, en Belgique francophone, des années 70 à nos jours, dans *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure,* sous la direction de B. Louichon et A. Rouxel, Coll. Paideai, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 125-137.

WASZAK, C. (2022). *Lire des romans du 19e siècle à la fin du secondaire : Entre contextualisation et actualisation*. Coll. CRIPEDIS, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

2. Pages et sites en ligne (par ordre d'apparition)

Le Robert dico en ligne, « classique » et « altérité ».
URL : https://dictionnaire.lerobert.com/definition/classique ;
https://dictionnaire.lerobert.com/definition/alterite (consulté le 11 avril 2024).

TLFi : Trésor de la langue Française informatisé, « classique ».
URL :http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=2322936270;r=1;nat=;sol=1 (consulté le 20 mai 2023).

CHAMBEFORT, F. (2017). *Lucette, gare de Clichy*.
URL : http://fchambef.fr/lucette/ (consulté le 27 avril 2024).

Livre enrichi *Candide* de Voltaire, site de la BnF.
URL : https://candide.bnf.fr/ (consulté le 28 avril 2024).

Site officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles consacré à l'enseignement.
URL : https://enseignement.be/index.Php/ (consulté le 20 octobre 2023).

Portail de la culture en Fédération Wallonie-Bruxelles, *Au bonheur de lire*, « Propositions de lectures pour les élèves de la 4e à la 6e secondaire.

URL : https://www.culture.be/au-bonheur-de-lire/ (consulté le 2 mars 2024).

Portail de la culture en Fédération Wallonie-Bruxelles, *Objectif plumes*, « Les classiques de la littérature belge ».
URL : https://objectifplumes.be/complex/les-classiques-de-la-litterature-belge/ (consulté le 3 novembre 2023).

Site officiel consacré à l'enseignement en France : « education.gouv.fr ».
URL :https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2216064N.htm (consulté le 2 mars 2024).

Site Facebook « Enseignants de français au secondaire : échanges de cours ».
URL :https://www.facebook.com/groups/enseignants.francais/?notif_id=1703782104549360&notif_t=group_r2j_approved&ref=notif (consulté le 29 décembre 2023).

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), « Romance », dans Lexicologie.
URL : https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/romance (consulté le 5 avril 2024).

Magazine littéraire en ligne *ActuaLitté,* « France : qui sont les lecteurs de BD, mangas et comics ? », publié le 17 octobre 2017 par A. Oury.
URL : https://www.actualitte.com/article/monde-edition/france-qui-sont-les-lecteurs-de-bd-mangas-et-comics/85374 (consulté le 02 avril 2024).

3. Manuels scolaires

Les Grands Écrivains de la France (dès 1862), sous la direction de Ad. Régnier, Hachette.

- Point-Virgule

KINET, S., ROUSSEAU, P. & SOMVILLE, A. (2019). *Point-Virgule 4e année*, Référentiel & Cahier d'activités Français, Plantyn.

HERMANS, S., JOLY, J., MEYER, V. & WEGNEZ, E. (2013). *Point-Virgule A & B 3e degré*, Référentiel Français, Plantyn.

- Connexion Français

CLAUDE, M. (dir.) et al. (2021). *Connexion Français 6*, Syllabus A & B, Van In.

CLAUDE, M. (dir.) et al. (2020). *Connexion Français 5*, Syllabus A & B, Van In.

CLAUDE, M. (dir.) et al. (2020). *Connexion Français 4*, Documents et fiches outils & Cahier d'activités, Van In.

- Parcours & Moi SUP'

GOFFIN, F. & WERA, T. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Le réalisme et le naturalisme », éditions Erasme.

BROGNIET, M. & SOUPART, C. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « L'humanisme », éditions Erasme.

BLOEMEN, I. & JADOT, M. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Tragédie classique, drame romantique », éditions Erasme.

BERTHOLOME, E., MEWISSEN, L. & WERNER, A.-C. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Partager des expériences culturelles », éditions Erasme.

ALEXANDRE, E. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Le rire au fil des siècles », éditions Erasme.

BROGNIET, M. & SOUPART, C. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Le plaidoyer et le réquisitoire », éditions Erasme.

DUFOUR, M. & FREMINEUR, M. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Les lumières », éditions Erasme.

WERA, T. (2022). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Littérature et culture belges », éditions Erasme.

COX, V. & JADOT, M. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « La poésie : du baroque au surréalisme », éditions Erasme.

BROGNIET, M. & SOUPART, C. (2021). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 3e degré, « Les scandales dans la littérature et les arts », éditions Erasme.

BLOEMEN, I. & SOUPART, C. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « Réduire, résumer, comparer », éditions Erasme.

PARISSE, I. & GEORGES, O. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « Le théâtre classique », éditions Erasme.

FIASSE, Ch. & LALLEMAND, D. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « La fable », éditions Erasme.

MEES, C. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « Critique des médias », éditions Erasme.

BLOEMEN, I., LALLEMAND, D. & SOUPART, C. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « Les mythes », éditions Erasme.

MEES, C. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « L'engagement », éditions Erasme.

BLOEMEN, I., LALLEMAND, D. & SOUPART, C. (2020). *Parcours & Moi SUP'*, Manuel, Français 4e secondaire, « Le romantisme », éditions Erasme.

4. Instructions officielles

- Enseignement libre

Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) (2018). *Programme Français, 3e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) (2018). *Programme Français, 2e degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles.

Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC) (2015). *Programme Français, 2e et 3e degrés, Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles.

- Enseignement officiel

Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) (2018). *Programme d'études Français, 2e et 3e degrés, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles.

Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) (2015). *Programme d'études Français, 2e et 3e degrés, Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles.

5. Notes de cours

Professeure GRIBOMONT, I. *La littérature électronique : du roman hypertexte à la twittérature* (LROM2795). Première partie « Histoire de la littérature électronique », année académique 2022-2023, Université catholique de Louvain-la-Neuve.

Professeure GUIDERDONI, A. *Questions d'histoire littéraire* (LROM2720). Année académique 2022-2023, Université catholique de Louvain-la-Neuve.

Professeur DUFAYS, J.-L. *Théorie et analyse des pratiques d'enseignement du français* (LROM2920). Première partie « L'enseignement du français, quelle histoire ? », année académique 2023-2024, Université catholique de Louvain-la-Neuve.

Liste des annexes

Annexe 1	Les auteurs présents dans au moins deux manuels scolaires d'après notre relevé.	p. 139-159
Annexe 2	Détail du pourcentage de pages dédiées à un genre littéraire dans les manuels scolaires d'après notre enquête	p. 160
Annexe 3	L'enquête auprès des élèves de Georges Legros et de Michèle Monballin sur les lectures scolaires (effectuée en 1992 et publiée en 1994).	p. 161-163
Annexe 4	Les résultats de Manon Ronneau pour son mémoire sur les lectures scolaires et spontanées (2011).	p. 164-167
Annexe 5	Notre questionnaire à destination des professeurs.	p. 168-175
Annexe 6	Les auteurs cités au moins deux fois dans notre questionnaire en ligne destiné aux professeurs.	p. 176-178
Annexe 7	Comparaison des lectures scolaires au 3e degré sur trois décennies.	p. 179-182
Annexe 8	Questions posées aux professeures lors des entretiens.	p. 183
Annexe 9	Notre questionnaire à destination des élèves.	p. 184-189
Annexe 10	Les livres lus spontanément par les élèves.	p. 190-195

Annexe 1 : les auteurs présents dans au moins deux manuels scolaires d'après notre relevé.

Auteur	Titre	En 4e	Au 3e degré
Poésies			
Victor Hugo	*Les Contemplations :* • « Mélancholia » • « Oui, je suis le rêveur » • « Demain dès l'aube » • « Le mendiant » • « Vieille chanson du jeune temps »	*• Connexion Français 4e (4 poèmes)* *• Point-Virgule 4e (2 poèmes)* *• Parcours & Moi SUP' 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e* *• Point-Virgule 3e degré (3 poèmes)*
	Toute la Lyre • « L'aube est moins claire » • « Au bois » • « La chanson de Maglia » • « Bon conseil aux amants »	*• Connexion Français 4e* *• Point-Virgule 4e* *• Parcours & Moi SUP' 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e* *• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Les rayons et les ombres • « La fonction du poète »	*• Point-Virgule 4e* *• Parcours & Moi SUP' 4e*	*• Point-Virgule 3e degré*
	Les feuilles d'automne • « Soleils couchants »	*• Point-Virgule 4e* *• Connexion Français 4e*	/
	Les orientales • « L'enfant » • « Le poète au calife »	*• Parcours & Moi SUP' 4e (2 poèmes)*	*• Point-Virgule 3e degré*
	Les châtiments • « A l'heure où tu te prosternes »	*• Parcours & Moi SUP' 4e*	*• Point-Virgule 3e degré*

	• « Souvenirs de la nuit du quatre »		
	Les Quatre Vents de l'esprit • « L'échafaud »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	La légende des siècles • « Après la bataille »	• *Connexion Français 4e*	/
Charles Baudelaire	*Les Fleurs du mal* • « Les chats » • « La muse malade » • « La beauté » • « Le flacon » • « L'albatros » • « Spleen » • « Une charogne » • « Invitation au voyage » • « A une passante » • « La servante au grand cœur » • « L'homme à la mer » • « L'ennemi » • « Recueillement »	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e (4 poèmes)*	• *Connexion Français 5e (7 poèmes)* • *Connexion Français 6e (3 poèmes)* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré (2 poèmes)*
	Le spleen de Paris • « L'étranger » • « Le port » • « Les fenêtres » • « Enivrez-vous »	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e*	• *Connexion Français 5e (2 poèmes)* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré (2 poèmes)*
	Amœnitates belgicæ • « Les belges et la lune »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Paul Verlaine	*Jadis et naguère* • « Art poétique »	/	• *Connexion Français 5e* • *Point-Virgule 3e degré*

	Poèmes saturniens • « J'ai peur d'un baiser… » • « Chanson d'automne » • « Mon rêve familier » • « Monsieur prudhomme »	*• Connexion Français 4e*	*• Connexion Français 5e (4 poèmes)* *• Connexion Français 6e* *• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Sagesse • « Gaspard Hauser chante » • « Le ciel par-dessus le toit »	*• Connexion Français 4e*	*• Connexion Français 5e (3 poèmes)* *• Connexion Français 6e*
	Romances dans paroles • « Il pleure dans mon cœur… »	*• Point-Virgule 4e*	*• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Promenade au préau • « Alors »	/	*• Point-Virgule 3e degré*
	Fêtes galantes • « Clair de lune »	/	*• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Paul Eluard	*Poésie et vérité* • « Liberté » • « Couvre-feu »	*• Connexion Français 4e* *• Point-Virgule 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e* *• Point-Virgule 3e degré*
	Au rendez-vous allemand • « Courage »	/	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e*
	Capitale de la douleur • « La courbe de tes yeux » • « L'amoureuse »	/	*• Connexion Français 5e* *• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	L'amour la poésie • « La terre est bleue comme une orange »	*• Point-Virgule 4e*	*• Connexion Français 5e*
	152 poèmes mis au goût du jour	/	*• Connexion Français 5e*

	La rose publique • « Boire un grand bol de sommeil… »	*• Point-Virgule 4e*	*/*
Arthur Rimbaud	*Cahier de Douai* • « Ma bohême » • « Le dormeur du Val » • « Rêvé pour l'hiver »	*• Point-Virgule 4e*	*• Connexion Français 5e (3 poèmes)* *• Point-Virgule 3e degré*
	Poésies • « Roman » • « Sensation » • « Les chercheuses de poux » • « A la musique »	*• Point-Virgule 4e*	*• Connexion Français 5e (2 poèmes)* *• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Illuminations • « Barbare » • « Matinée d'ivresse »	*/*	*• Connexion Français 5e (2 poèmes)*
	Une saison en enfer • « Alchimie du verbe »	*/*	*• Connexion Français 5e*
Alfred de Musset	*Poésies nouvelles* • « Impromptu » • « La nuit de mai » • « La nuit de décembre » • « La nuit d'octobre » • « Tristesse » • « A mademoiselle *** » • « A MHV »	*• Connexion Français 4e* *• Point-Virgule 4e (3 poèmes)* *• Parcours & Moi SUP' 4e (2 poèmes)*	*• Point-Virgule 3e degré (2 poèmes)*
	Poésies complémentaires • « Promenade au jardin des plantes »	*• Point-Virgule 4e*	*/*
Alphonse de Lamartine	*Méditations poétiques* • « L'automne » • « Le lac » • « Tristesse » • « L'isolement »	*• Point-Virgule 4e (4 poèmes)* *• Parcours & Moi SUP' 4e (2 poèmes)*	*• Parcours & Moi SUP' 3e degré*

	Odes politiques • « Contre la peine de mort »	/	*• Point-Virgule 3e degré*
	Jocelyn	*• Point-Virgule 4e*	/
Pierre de Ronsard	*Sonnets pour Hélène*	/	*• Connexion Français 6e* *• Point-Virgule 3e degré*
	Continuation des amours	/	*• Point-Virgule 3e degré* *• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Derniers vers	/	*• Point-Virgule 3e degré*
	Remontrances au peuple de France		
	Plainte de la France		
	Les Amours	*• Point-Virgule 4e*	/
	Les Odes		
Gérard de Nerval	*Les chimères* • « El Desdichado »	*• Parcours & Moi SUP' 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e*
	Odelettes • « Dans les bois » • « Fantaisie »	*• Connexion Français 4e* *• Point-Virgule 4e*	/
	Poésies diverses • « Epitaphe »	*• Point-Virgule 4e*	/
Nicolas Boileau	*L'Art poétique*	*• Parcours & Moi SUP' 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Point-Virgule 3e degré* *• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Satires • « Satire V »		*• Point-Virgule 3e degré*
	Stances et sonnets	*• Connexion Français 4e*	

	• « Sur la comédie *L'école des femmes* »		
Joachim du Bellay	*Regrets* • « France, mère des arts » • « Heureux qui comme Ulysse » • « Ô beaux cheveux d'argent » • « Sonnet 1 »	/	*• Point-Virgule 3e degré (4 poèmes)*
	Divers jeux rustiques • « D'un vanneur de blé aux vents »	*• Point-Virgule 4e*	/
Guillaume Apollinaire	*Alcools* • « Chantre » • « Le pont de Mirabeau »	*• Point-Virgule 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e*
	Caligrammes	*• Point-Virgule 4e*	*• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Louis Aragon	*Le roman inachevé*	*• Connexion Français 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e* *• Point-Virgule 3e degré*
	Tableaux de Chagall	/	*• Point-Virgule 3e degré*
Achille Chavée	*Le grand cardiaque*	*• Connexion Français 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e*
	A cor et à cri	/	*• Point-Virgule 3e degré*
	Sept poèmes de haute négligence	/	*• Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Henri Michaux	*Qui je fus*	*• Connexion Français 4e*	*• Connexion Français 5e* *• Connexion Français 6e*

	« Télégramme de Dakar »	/	• *Connexion Français 5e*
	« Nausée ou c'est la mort qui vient ? »	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Robert Desnos	« Pas vu ça »	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	« Ce cœur qui haïssait la guerre »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Paul Nougé	*La publicité transfigurée*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	Au palais des images les spectres sont rois (publicité)	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
André Breton	*Les champs magnétiques* (avec Philippe Soupault)	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Femmes encerclées par le vol d'un oiseau	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Œuvres complètes		
Marceline Desbordes-Valmore	*Poésies inédites* • « Les roses de Saadi » • « Les séparés » « La couronne effeuillée »	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e (2 poèmes)*	/
Théophile De Viau	*Œuvres poétiques* • « Un corbeau devant moi croasse… » • « Les Parques ont le teint plus gai que mon visage… »	/	• *Connexion Français 5e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré (2 poèmes)*
Claude Roy	*Erreur sur la personne*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
François-Charles Panard	*Les poètes de la ripaille*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e*

			• *Connexion Français 6e*
Jacques Prévert	*Paroles*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Charles Cros	*Le collier de griffes*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Roger Gilbert-Lecomte	*La Vie l'Amour la Mort le Vide et le Vent*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Louise de Vilmorin	*L'alphabet des aveux*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
André Chénier	*Hymnes et odes* • « A la France »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Elégies • « Elégie XXIII »	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Théophile Gautier	*Premières poésies* • « Moyen-âge »	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
	Emaux et camées • « L'art »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Jean de Sponde	*Premier recueil de diverses poésies* • « Mon soleil qui brillez… »	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Essai de quelques poèmes chrétiens	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Jean Tardieu	*Monsieur Monsieur*	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Pierre de Marbeuf	*A Philis*	/	• *Connexion Français 5e* • *Point-Virgule 3e degré*

Benjamin Péret	*Je ne mange pas de ce pain-là*	/	• *Connexion Français 5e*
	Dormir, dormir dans les pierres (avec Yves Tanguy)	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Stéphane Mallarmé	*Vers et prose* • « Brise marine »	/	• *Connexion Français 5e*
	Poèmes • « Soupirs »	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Théodore Agrippa d'Aubigné	*Les tragiques*	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Hécatombe à Diane	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Maurice Carême	« Homonymes »	• *Point-Virgule 4e*	/
	« L'or »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Pierre Corneille	*Stances à Marquise*	• *Connexion Français 4e*	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Fables			
Jean de La Fontaine	*Les animaux malades de la peste*	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*
	Le loup et l'agneau	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Connexion Français 6e*
	La cigale et la fourmi	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
	La jeune veuve	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e*

			• *Connexion Français 6e*
	Le singe et le léopard	• *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
	Le corbeau et le renard	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
	Le loup et le chien	• *Point-Virgule 4e*	/
	Le renard et le bouc		
	Epitaphe d'un paresseux	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
	Le renard et la cigogne		
	La cour du lion		
	La laitière et le pot au lait		
	Le lièvre et la tortue		
	L'amour et la folie	• *Connexion Français 4e*	/
	Le philosophe de Scythe	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Robert Louis Stevenson	*Fables*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Françoise Sagan	*La fourmi et la cigale*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Phèdre	*Le loup et l'agneau*	• *Connexion Français 4e*	/
	Le corbeau et le renard	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/

Longs textes narratifs			
Victor Hugo	*Les Misérables*	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*
	Le dernier jour d'un condamné	• *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
	Quatre-vingt-treize	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Gustave Flaubert	*Madame Bovary*	/	• *Connexion Français 5e* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	L'Education sentimentale	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*
	Bouvard et Pécuchet	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Emile Zola	*Germinal*	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	L'assommoir	/	• *Connexion Français 5e*

			• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Au bonheur des dames	• *Connexion Français 4e*	/
	Le ventre de Paris	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Laurent Gaudé	*Cris*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	Salina	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Eldorado	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Honoré de Balzac	*Eugénie Grandet*	• *Connexion Français 4e*	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Le Colonel Chabert	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Illusions perdues	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	La Comédie Humaine	/	• *Connexion Français 5e*
Rabelais	*Pantagruel*	• *Connexion Français 4e*	• *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Gargantua	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Marcel Proust	*A la recherche du temps perdu*	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*

	Jean Santeuil *Sodome et Gomorrhe*	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Octave Mirbeau	*Les bouches inutiles*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	Journal d'une femme de chambre	/	• *Connexion Français 5e*
Agatha Christie	*Ils étaient dix*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
	Mort sur le Nil	• *Point-Virgule 4e*	/
Montesquieu	*Lettres persanes*	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Albert Camus	*L'étranger*	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*
Martin Suter	*Le dernier des Weynfeldt*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Howard Buten	*Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Erskine Caldwell	*Un pauvre type*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*

André Malraux	*La condition humaine*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Arthur Conan Doyle	*Le monde perdu*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Éric-Emmanuel Schmitt	*Lorsque j'étais une œuvre d'art*	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Ulysse from Bagdad	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Suzanne Collins	*Hunger Games*	• *Connexion Français 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Vanessa Springora	*Le consentement*	/	• *Connexion Français 5e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Adeline Dieudonné	*La vraie vie*	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Kérozène	/	• *Connexion Français 6e*
Myriam Leroy	*Ariane*	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Les yeux rouges	/	• *Connexion Français 6e*
Driss Chraibi	*Une enquête au pays*	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
San-Antonio	*La Rate au court-bouillon*	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*

Jules Vallès	*L'enfant*	• *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
Alfred de Musset	*Confession d'un enfant du siècle*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
François-René de Chateaubriand	*René*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Anne-Laure Bondoux	*Le Destin de Linus Hoppe*	• *Point-Virgule 4e*	• *Connexion Français 6e*
Alphonse Daudet	*Tartarin de Tarascon*	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Keigo Higashino	*Les doigts rouges*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 6e*
Ian McEwan	*L'intérêt de l'enfant*	/	• *Connexion Français 6e*
	Dans une coque de noix	• *Connexion Français 4e*	/
Delphine de Vigan	*Rien ne s'oppose à la nuit*	/	• *Connexion Français 6e*
	No et moi	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Joël Dicker	*La Vérité sur l'affaire Harry Quebert*	/	• *Connexion Français 6e*
	La disparition de Stéphanie Mailer	• *Point-Virgule 4e*	
Boris Vian	*J'irai cracher sur vos tombes*	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	L'automne à Pékin	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Mary Shelley	*Frankenstein* ou *Le Prométhée moderne*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	/

Pièces de théâtre			
Molière	*L'avare*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Le malade imaginaire	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
	Dom Juan	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Tartuffe	• *Point-Virgule 4e*	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Le Bourgeois gentilhomme	/	• *Connexion Français 5e* • *Point-Virgule 3e degré*
	La jalousie du barbouillé	• *Point-Virgule 4e*	/
	Les précieuses ridicules		
	Le Misanthrope		
	Le médecin malgré lui		
	George Dandin		
	Les femmes savantes		
	Les fourberies du Scapin		
	La Critique de L'Ecole des femmes	• *Connexion Français 4e*	/
Jean Racine	*Andromaque*	• *Connexion Français 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Phèdre	/	• *Connexion Français 5e*

			• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Britannicus	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Bajazet		
	Préface de *Bérénice*	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Pierre Corneille	*Le Cid*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Horace	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Eugène Ionesco	*La cantatrice chauve*	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	La leçon	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
	Rhinocéros	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Victor Hugo	*Hernani*	• *Point-Virgule 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Cromwell	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Lucrèce Borgia		
	Ruy Blas	• *Point-Virgule 4e*	/
Alexandre de La Patellière & Matthieu Delaporte	*Le prénom*	• *Point-Virgule 4e* • *Parcours & Moi SUP' 4e*	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Marivaux	*Le jeu de l'amour et du hasard*	/	• *Connexion Français 5e*

			• *Connexion Français 6e*
	L'île des esclaves	/	• *Connexion Français 6e*
Alfred de Musset	*On ne badine pas avec l'amour*	• *Point-Virgule 4e*	/
	Lorenzaccio	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais	*Le mariage de Figaro*	/	• *Connexion Français 6e*
	Le barbier de Séville	• *Parcours & Moi SUP' 4e*	/
Francis Veber	*Le dîner de cons*	• *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
Nouvelles			
Guy de Maupassant	« Le protecteur »	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	« Le petit fût »	/	• *Connexion Français 5e*
	« Aux champs »		
	« Sur l'eau »	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	La Parure	• *Point-Virgule 4e*	/
Jorn Riel	*La vierge froide et autres racontars*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Jean-Noël Blanc	*Tailles douces*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Bernard Quiriny	*Contes carnivores*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
Raymond Carver	*Les vitamines du bonheur*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e*

			• *Connexion Français 6e*
Prosper Mérimée	*Matéo Falcone*	• *Point-Virgule 4e*	/
	La vénus d'Ille	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Textes d'idées			
Voltaire	*Candide* ou *L'optimisme*	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	De l'horrible danger de la lecture	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Dictionnaire philosophique portatif	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*
	Micromégas	• *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré*
	Histoire abrégée de la mort de Jean Callas	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Denis Diderot	*Supplément au voyage de Bougainville*	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Jacques le Fataliste et son maitre	/	• *Connexion Français 5e* • *Connexion Français 6e*
	L'Encyclopédie (avec D'Alembert)	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Le neveu de Rameau	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Jean-Jacques Rousseau	*Émile* ou *De l'éducation*	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré*

	Julie ou *La Nouvelle Héloïse* *Lettres écrites à Montaigne*	/	• *Connexion Français 6e*
	Les Confessions	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Rêveries d'un promeneur solitaire	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Thomas More	*L'Utopie*	• *Connexion Français 4e* • *Point-Virgule 4e*	• *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Michel Onfray	*Antimanuel de philosophie*	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Le canari du nazi	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Montesquieu	*De l'Esprit des lois*	/	• *Connexion Français 6e*
	De l'esclavage des Nègres	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
	Éloge de la sincérité	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Michel de Montaigne	*Essais*	/	• *Connexion Français 6e* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
André Breton	*Manifeste du surréalisme*	/	• *Connexion Français 5e* • *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
François Cavanna	*Mignonne, allons voir si la rose…*	• *Connexion Français 4e*	• *Connexion Français 5e*

			• *Connexion Français 6e*
Amin Maalouf	*Le naufrage des civilisations*	/	• *Connexion Français 6e*
	Les identités meurtrières	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Léon l'africain	/	• *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
René Descartes	*Principes de la philosophie*	/	• *Connexion Français 6e*
	Discours de la méthode	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Albert Jacquard	*Mon utopie*	/	• *Connexion Français 5e*
	Eloge de la différence	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Charles Baudelaire	*Pauvre Belgique*	/	• *Point-Virgule 3e degré*
	Les Paradis artificiels	/	• *Connexion Français 5e*
Jean-Paul Sartre	*L'être et le néant*	/	• *Connexion Français 6e*
	Saint Genet, comédien et martyr	/	• *Point-Virgule 3e degré*
Pierre Choderlos de Laclos	*Les liaisons dangereuses*	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Nicolas Machiavel	*Le Prince*	/	• *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Joachim du Bellay	*Défense et illustration de la langue française*	/	• *Point-Virgule 3e degré* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*
Virginie Despentes	*King Kong Théorie*	/	• *Connexion Français 6e* • *Parcours & Moi SUP' 3e degré*

Annexe 2 : détail du pourcentage de pages dédiées à un genre littéraire dans les manuels scolaires d'après notre enquête[67].

	Connexion Français 4e (Documents, 189 pages)	***Connexion Français 5e*** (Syllabus A, 328 pages)	***Connexion Français 6e*** (Syllabus A, 313 pages)	***Point-virgule 4e*** (Documents, 178 pages)	***Point-virgule 3e degré*** (Référentiel A, 300 pages)	***Point-virgule 3e degré*** (Référentiel B, 331 pages)	***Parcours & moi 4e*** (Manuels, 297 pages)	***Parcours & moi 3e degré*** (Manuels, 399 pages)	Totaux
Poésies	3,7 % (7)	6,7 % (22)	< 1 %	9,5 % (17)	**19 % (57)**	3,6 % (12)	5,4 % (16)	6,8 % (27)	158/2335 = **6,8 %**
Fables	2,1 % (4)	< 1 %	< 1 %	4,5 % (8)	< 1 %	< 1 %	4,4 % (13)	< 1 %	25/2335 = **1,1 %**
Nouvelles	**11,6 % (22)**	3,3 % (11)	1,3 % (4)	9 % (16)	2 % (6)	3,6 % (12)	< 1 %	< 1 %	71/2335 = **3 %**
Longs textes narratifs	4,8 % (9)	7,3 % (24)	2,9 % (9)	4,5 % (8)	3,7 % (11)	**12,4 % (41)**	2 % (6)	2,8 % (11)	119/2335 = **5,1 %**
Pièces de théâtre	7,4 % (14)	2,4 % (8)	3,8 % (12)	**13,5 % (24)**	**14 % (42)**	7,8 % (26)	1 % (3)	3,8 % (15)	144/2335 = **6,2 %**
Textes d'idées	< 1 %	< 1 %	8 % (25)	1,1 % (2)	1,7 % (5)	**24,8 % (82)**	< 1 %	6,8 % (27)	141/2335 = **6 %**

[67] Les nombres entre parenthèses représentent le nombre de pages dédiées au genre en question. Les genres qui dépassent 10 % dans un manuel scolaire sont inscrits en caractères gras.

Annexe 3 : l'enquête auprès des élèves de Georges Legros et de Michèle Monballin sur les lectures scolaires (effectuée en 1992 et publiée en 1994).

Description de l'échantillon

Sexe	Féminin	70,1 %
	Masculin	29,1 %
Université*	Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur)	53,2 %
	Université Catholique de Louvain	29,4 %
	Facultés universitaires Saint-Louis (Bruxelles)	17,5 %
Section d'études universitaires	Philosophie et Lettres	79,1 %
	Droit	19 %
	Sciences Economiques et Sociales	1,9 %
Réseau Enseignement Secondaire	Libre	86,1 %
	Officiel (Communauté française)	13,9 %
Option principale en secondaire	Langues anciennes	25,3 %
	Langues modernes	19,2 %
	Sciences économiques et sociales	8,3 %
	Sciences	6,1 %
	Mathématique	2 %
	Groupements divers	39,1%

Palmarès des auteurs				
Rg	AUTEUR	Nationalité	Nombre de citations	% sur 10082 cit.
1	CAMUS	Français	901	8,94%
2	ZOLA	Français	524	5,20%
3	SARTRE	Français	492	4,88%
4	IONESCO	Français	322	3,19%
5	FLAUBERT	Français	305	3,03%
6	VIAN	Français	302	3,00%
7	BALZAC	Français	298	2,96%
8	MOLIERE	Français	285	2,83%
9	MAURIAC	Français	246	2,44%
10	KAFKA	Etranger	230	2,28%
11	RACINE	Français	222	2,20%
12	STENDHAL	Français	215	2,13%
13	DURAS	Français	209	2,07%
14	MAUPASSANT	Français	201	1,99%
15	ANOUILH	Français	185	1,83%
16	BECKETT	Etr. francoph.	173	1,72%
17	TOURNIER	Français	137	1,36%
18	YOURCENAR	Français	128	1,27%
19	BARJAVEL	Français	118	1,17%
20	KUNDERA	Etranger	106	1,05%
21	ROBBE-GRILLET	Français	106	1,05%
22	PROUST	Français	93	0,92%
23	HUGO	Français	88	0,87%
24	GIDE	Français	86	0,85%
25	STEINBECK	Etranger	84	0,83%

26	BAZIN	Français	82	0,81%
27	BUZZATI	Etranger	81	0,80%
28	GIRAUDOUX	Français	80	0,79%
29	MALRAUX	Français	80	0,79%
30	SHAKESPEARE	Etranger	76	0,75%
31	CORNEILLE	Français	67	0,66%
32	SAINT-EXUPERY	Français	67	0,66%
33	COCTEAU	Français	65	0,64%
34	SUSKIND	Etranger	64	0,63%
35	PAGNOL	Français	62	0,61%
36	JARDIN A.	Français	59	0,59%
37	DOSTOIEVSKI	Etranger	58	0,58%
38	BUTOR	Français	54	0,54%
39	ORWELL	Etranger	54	0,54%
40	VERCORS	Français	50	0,50%
41	GIONO	Français	48	0,48%
42	SIMENON	Belge	47	0,47%
43	CHRISTIE	Etranger	46	0,46%
44	GHELDERODE	Belge	46	0,46%
45	ECO	Etranger	45	0,45%
46	SOPHOCLE	Etranger	44	0,44%
47	MUSSET	Français	43	0,43%
48	MAETERLINCK	Belge	42	0,42%
49	TROYAT	Français	42	0,42%
50	CELINE	Français	41	0,41%

Annexe 4 : les résultats de Manon Ronneau pour son mémoire sur les lectures scolaires et spontanées (2011).

Lectures scolaires : les 25 auteurs les plus lus dans le 3e degré de l'enseignement secondaire.

Auteurs	Titres	Nombre de citations pour la 5e année	Nombre de citations pour la 6e année	Total de citations (lectures scolaires)
Albert Camus	Ø[320]		2	71
	L'Étranger	5	43	
	Les Justes		9	
	La Peste	2	5	
	Le Mythe de Sisyphe		3	
	Caligula		1	
	L'Exil et le Royaume		1	
Émile Zola	Ø	3	1	51
	Germinal	19	3	
	L'Assommoir	7	4	
	Au Bonheur des Dames	2	2	
	La Bête humaine		2	
	Nana		2	
	Thérèse Raquin	2		
	Le Ventre de Paris		2	
	J'Accuse		1	
	Le Conquête de Plassans	1		
Molière	Ø	1		43
	Dom Juan	7	10	
	L'Avare	4	3	
	Le Malade imaginaire	3	2	
	L'École des femmes	3	1	
	Le Bourgeois gentilhomme	3		
	Tartuffe	2	1	
	Le Misanthrope	1		
	Les Femmes savantes	1		
	Les Fourberies de Scapin	1		
Jean – Paul Sartre	Ø		1	40
	Huis-clos	7	26	
	La Nausée		3	
	Les Mains sales		1	
	Morts sans sépultures	1		
	Les Mouches		1	
Jean Anouilh	*Antigone*	15	19	34
Éric – Emmanuel Schmitt	Ø	3	3	29
	La Part de l'autre	5	4	
	Oscar et la Dame rose	1	2	
	Lorsque j'étais une œuvre d'art	1	2	
	L'Enfant de Noé		2	
	Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran	1	1	
	L'Évangile selon Pilate	1		
	Le Visiteur		1	

	La Nuit de Valognes *Hôtel des deux mondes*	1 1		
Boris Vian	*L'Écume des jours*	14	14	28
Flaubert	Ø *Madame Bovary* *L'Éducation sentimentale*	1 10 3	 11 1	26
Maupassant	Ø *Bel-Ami* *Le Horla* *Boule de Suif* *La Bécasse* *Pierre et Jean*	4 4 4 3 1 1	4 2 1 1	25
Honoré de Balzac	Ø *Le Père Goriot* *Eugénie Grandet* *La Peau de chagrin* *Le Colonel Chabert*	3 7 3 1	1 5 1 1 1	23
Eugène Ionesco	*Rhinocéros* *La Cantatrice chauve* *Le Roi se meurt* *La Leçon*	3 2 2	7 5 1 2	22
Patrick Süskind	*Le Parfum*	8	11	19
Amim Maalouf	Ø *Les Identités meurtrières*	 3	2 13	18
Baudelaire	Ø *Les Fleurs du Mal*	1 12	3 2	18
Stendhal	*Le Rouge et le Noir*	7	9	16
Victor Hugo	*Le Dernier jour d'un condamné* *Notre-Dame de Paris* *Les Misérables* *Ruy Blas* *Claude Gueux* *L'Homme qui rit*	3 1 1 1 1 1	4	12
Voltaire	*Candide ou l'Optimisme* *Micromégas*	8 1	3	12
	Tristan et Iseult	9	3	12
Corneille	*Le Cid*	7	5	12
Racine	Ø *Britannicus* *Phèdre* *Iphigénie* *Andromaque*	 4 1 2 1	2 3	12
Samuel Beckett	*En attendant Godot* *Fin de partie*	4	7 1	12
Yasmina Khadra	*L'Attentat* *Les Hirondelles de Kaboul* *Les Sirènes de Bagdad*	5 2 1	3	11
Laurent Gaudé	*Le Soleil des Scorta* *Eldorado* *La Mort du roi Tsongor*	4 2 1	1 1	9
Barjavel	*La Nuit des Temps* *Ravage*	3 1	3 1	8
Kafka	Ø *La Métamorphose* *Le Procès*	 2	3 2 1	8

Lectures « spontanées » : les auteurs les plus lus par les élèves du 3e degré de l'enseignement secondaire

Auteurs	Titres		Nombre de citations (lectures spontanées)
J.K. Rowling	La saga *Harry Potter*		31
Marc Levy	Ø[321] *Et si c'était vrai* *Sept jours pour une éternité* *Le Premier Jour* *La Première Nuit* *Mes Amis, Mes Amours* *Où es-tu ?* *La Prochaine fois*	8 4 4 4 2 2 1 1	26
Amélie Nothomb	Ø *Journal d'Hirondelle* *Antéchrista* *Biographie de la faim* *Cosmétique de l'ennemi* *Hygiène de l'assassin* *Le Fait du Prince* *Le Voyage d'hiver* *Les Catilinaires* *Métaphysique des tubes* *Ni d'Eve ni d'Adam* *Péplum* *Stupeurs et Tremblements*	6 4 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	21
Dan Brown	*Da Vinci code* *Anges et Démons* *Deception Point* *Le Symbole perdu* *Forteresse digitale*	9 4 2 2 1	18
Stephenie Meyer	La saga *Twilight* *Les Âmes vagabondes*	14 1	15
J.R.R. Tolkien	*Le Seigneur des Anneaux* *Bilbo le Hobbit* *Silmarillon*	7 3 3	13
Bernard Werber	Ø *Les Fourmis* *Les Thanatonautes* *L'Empire des anges* *Le Livre du voyage*	4 4 2 1 1	12
Agatha Christie	Ø *Les Dix petits nègres* *Le Crime de l'Orient Express*	6 2 1	9
Frédéric Beigbeder	Ø *99 Francs* *L'amour dure trois ans*	1 2 2	8

	L'Égoïste romantique *Nouvelles sous ecstasy* *Windows on the world*	1 1 1	
Éric – Emmanuel Schmitt	Ø *Oscar et la Dame rose* *La Part de l'autre*	2 3 2	7
Philip Pullman	*À la croisée des mondes*		6
Terry Goodkind	*L'Épée de vérité* *Dette d'os*	5 1	6
Molière	*L'Avare* *Dom Juan* *Les Fourberies de Scapin* *Le Bourgeois gentilhomme*	2 1 1 1	5
Victor Hugo	*Notre-Dame de Paris* *Les Misérables* *Le Dernier Jour d'un condamné*	2 2 1	5
Christopher Paolini	La tétralogie de l'*Héritage*		5
Guillaume Musso	Ø Seras-tu là ?	4 1	5
Katherine Pancol	*Les Yeux jaunes de crocodiles* *La Valse lente des tortues*	3 3	5
Barjavel	Ø *La Nuit des temps* *Ravage* *L'Enchanteur*	1 1 1 1	4
Paulo Coelho	*L'Alchimiste*		4
Jane Austen	*Orgueil et Préjugés* *Sense and sensibility* (trad. française: *Raison et Sensibilité)*	3 1	4
William Shakespeare	*Roméo et Juliette* *Hamlet* *Jules César*	1 1 1	3
George Orwell	*La Ferme des animaux* *1984*	2 1	3
Choderlos de Laclos	*Les Liaisons dangereuses*		3
Mary Higgins Clark	Ø		3
Christian Jacq	Ø		3
Harlan Coben	Ø		3
Homère	*L'Iliade* *L'Odyssée*	2 1	3
David Weber	*La Lune des Mutins* *Les Héritier de l'empire* *L'Héritage de l'Armageddon*	1 1 1	3

Annexe 5 : notre questionnaire à destination des professeurs.

Le corpus littéraire en classe de français

Bonjour,

Je suis étudiante en agrégation à l'UCLouvain. Dans le cadre de mon mémoire, je mène une enquête auprès de professeurs de français du secondaire supérieur au sujet du corpus littéraire sélectionné.

Il me serait d'une grande aide que vous répondiez à ce questionnaire qui ne demande qu'une petite dizaine de minutes.

Un grand merci pour votre collaboration (qui demeure anonyme) !

Artémis EFSTATHIOU, Master 1 en langues romanes à l'UCLouvain

1. Adresse e-mail *

2. Selon vous, quels sont les enjeux principaux du cours de français ?

3. Quelle proportion estimez-vous accorder à la littérature annuellement au sein de vos cours de français ? Une seule réponse possible.

- ◯ Plus de la moitié
- ◯ La moitié
- ◯ Le quart
- ◯ Moins du quart

4. Quel est l'enjeu d'enseigner la littérature aux adolescents selon vous ?

5. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de la sélection de votre corpus littéraire ?

6. Etes-vous fidèle aux instructions officielles (programme, référentiel) concernant la sélection du corpus littéraire à étudier dans vos classes ?

Une seule réponse possible.

Pas vraiment, je garde une grande liberté pédagogique

1

2

3

4

5

Je suis tout à fait fldèle

7. Les instructions officielles sont... (limitez-vous à 2 choix). Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Utiles car elles permettent une uniformité communautaire des apprentissages
- ☐ Utiles pour me guider dans mon travail
- ☐ Peu précises car dépourvues d'exemples concrets
- ☐ Trop strictes et limitantes pour permettre une véritable exploration littéraire
- ☐ Ne sont pas adaptées aux besoins des élèves et aux réalités du terrain
- ☐ Sont adaptées aux besoins des élèves et aux réalités du terrain
- ☐ Autre :

8. Expliquez ce que vous pensez des instructions officielles avec vos propres mots.
Merci de préciser dans quel(s) réseau(x) d'enseignement vous travaillez.

9. Enseignez-vous la littérature à l'aide d'un ou de plusieurs manuel(s) scolaire(s) ? Si oui, le(s)quel(s) et pourquoi ?
   Si non, pourquoi ?

10. Environ combien d'œuvres intégrales imposez-vous aux élèves annuellement ? Précisez si le nombre varie selon l'option ou la filière concernée.

11. Quel(s) genre(s) de livres privilégiez-vous en classe ? ("classique" littéraire et/ou d'époque contemporaine, nouvelle, sujet de société, …).

Quels livres avez-vous demandé de lire intégralement à vos élèves l'an passé ?
Si vous donnez cours sur plusieurs années, merci de préciser dans les trois cases ci-dessous votre réponse pour chaque année ainsi que la filière concernée.

12. Les élèves de quatrième année ont lu :

13. Les élèves de cinquième année ont lu :

14. Les élèves de sixième année ont lu :

15. Selon vous, quel est le plus important dans la sélection des ouvrages étudiés ? (Limitez-vous à 2 choix).

Plusieurs réponses possibles.

- [ ] L'auteur est incontournable
- [ ] L'ouvrage vous passionne particulièrement
- [ ] L'ouvrage fait partie de la culture générale ou littéraire
- [ ] L'ouvrage est accessible pour vos élèves (court, facile à lire …)
- [ ] La pertinence de l'œuvre pour le programme d'études
- [ ] Les demandes des élèves ou des parents
- [ ] Les suggestions des collègues
- [ ] Les suggestions des didacticiens
- [ ] Autre :

16. Selon vous, quelle(s) caractéristique(s) principale(s) doit présenter un texte pour mériter d'être enseigné ?

_____

_____

_____

_____

17. Vous privilégiez (Une seule réponse possible) :

- ◯ Les lectures d'œuvres intégrales à la maison
- ◯ Les lectures d'œuvres intégrales en classe
- ◯ Les extraits représentatifs ou emblématiques
- ◯ Autre :

18. Quels sont vos critères pour évaluer la compréhension à la lecture des élèves ?

19. Cherchez-vous régulièrement à renouveler les textes que vous faites lire à vos élèves ?

20. Si oui, vous inspirez-vous pour les choisir de l'une ou l'autre des ressources suivantes ?

Une seule réponse possible.

- Internet
- Les manuels scolaires
- Les revues en didactique du français
- Vous vous inspirez d'un collègue
- Autre :

21. Proposez-vous de la paralittérature (manga, roman graphique, BD, romance, best-seller, chanson…) ? Si oui, quelle(s) œuvre(s) et pourquoi ?

22. Faites-vous attention à inclure des auteurs belges parmi les textes sélectionnés ? Explicitez si nécessaire.

23. Laissez-vous parfois le choix de l'ouvrage aux élèves (parmi une liste par exemple) ? Si oui, quelle(s) différence(s) constatez-vous en comparaison avec un texte imposé ?

Annexe 6 : les auteurs cités au moins deux fois dans notre questionnaire en ligne destiné aux professeurs.

Auteurs	Titres	En 4e année	En 5e année	En 6e année	Total des citations
Albert Camus	*L'Étranger* *Les justes* *La peste* Non précisé		1	7 5 1 1	15
Molière	*Le malade imaginaire* *Le Bourgeois gentilhomme* *L'école des femmes* *L'avare* *Dom Juan* *Non précisé*	5 2 1 1 1	 1 		11
Guy de Maupassant	*Le Horla* *Bel Ami* *Mademoiselle Fifi* *Pierre et Jean* Non précisé	2 2	 2 1 	 2 	9
Jean-Paul Sartre	*Huit clos* *L'existentialisme est un humanisme* Non précisé			6 1 1	8
Mikaël Ollivier	*E den* *Star crossed lovers* *Nouvelles vertes*	1 1 1	 1 	 1 	5
Éric-Emmanuel Schmitt	*La nuit de Valognes* *Oscar et la dame rose* *Lorsque j'étais une œuvre d'art* *L'enfant de Noé*	 1	1 1 2 	 	5
Amélie Nothomb	*Stupeur et tremblements* *Acide sulfurique*	1 2	 	 1	4
Victor Hugo	*Les Misérables* *Le dernier jour d'un condamné* *Claude Gueux*	1 	 1 1	 1	4
Leila Slimani	*La chanson douce*		2	2	4

Kathrine Kressmann Taylor	*Inconnu à cette adresse*			4	4
Guillaume Guéraud	*Je mourrai pas gibier*		2	1	3
Laurent Gaudé	*Eldorado*		3		3
Gaël Faye	*Petit Pays*		3		3
Emile Zola	*Thérèse Raquin* *Un mariage d'amour* *Au bonheur des dames*	 1	1 1		3
Marcel Pagnol	*Jean de Florette* *Topaze* *La tragédie de L'agneau*	1 1 1			3
Laetitia Colombani	*La tresse*	1	2		3
Stendhal	*Vanina Vanini* *Le coffre et le revenant* *Le rouge et le noir*		1 1	 1	3
Auteurs médiévaux	*Tristan et Iseult*	1	2		3
Eugène Ionesco	*Les chaises* *Rhinocéros* *La Leçon*		1	 1 1	3
Voltaire	*Zadig* *Micromégas* *Candide*			1 1 1	3
Geneviève Damas	*Patricia* *Si tu passes la rivière*		1 1		2
Franz Kafka	*La métamorphose*		1	1	2
Fiodor Dostoïevski	*Crime et châtiment*			2	2
Mary E. Pearson	*Jeanna Fox, pour toujours*	2			2
Joyce Carol Oates	*Nulle et grande gueule*	2			2
Lois Lowry	*Le Passeur*		2		2
Barbara Abel	*Derrière la haine*		2		2
Jean Anouilh	*Antigone*			2	2
Mathilde Faure	*Filles du vent*		1	1	2

Blandine Le Callet	*La ballade de Lila K* *Une pièce montée*			1 1	2
Delphine de Vigan	*Les gratitudes*			2	2
Nadine Monfils	*Les folles enquêtes de Magritte et Georgette*			2	2
David Foenkinos	*Vers la beauté* *Charlotte*		1	 1	2
Annelise Heurtier	*Sweet Sixteen*	1	1		2
Malika Madi	*Nuit d'encre pour Farah*	1	1		2
Huxley Aldous	*Le meilleur des mondes*		1	1	2
Jean-Christophe Rufin	*Le collier rouge* *Le Tour du monde du roi Zibeline*	1		1	2
Robert Louis Stevenson	*L'étrange Cas du docteur Jekyll et de M. Hyde*	1	1		2

Annexe 7 : comparaison des lectures scolaires au 3e degré sur trois décennies.

Palmarès des lectures du **3e degré** en 2023 :

Auteurs	Titres	En 5e année	En 6e année	Total des citations
Albert Camus	*L'Étranger* *Les justes* *La peste* Non précisé	1	7 5 1 1	15
Jean-Paul Sartre	*Huit clos* *L'existentialisme est un humanisme*		6 1 1	8
Guy de Maupassant	*Bel Ami* *Mademoiselle Fifi* *Pierre et Jean*	2 1	 2	5
Éric-Emmanuel Schmitt	*La nuit de Valognes* *Oscar et la dame rose* *Lorsque j'étais une œuvre d'art*	1 1 2		4
Leila Slimani	*La chanson douce*	2	2	4
Kathrine Kressmann Taylor	*Inconnu à cette adresse*		4	4
Guillaume Guéraud	*Je mourrai pas gibier*	2	1	3
Victor Hugo	*Le dernier jour d'un condamné* *Claude Gueux*	1 1	 1	3
Laurent Gaudé	*Eldorado*	3		3
Gaël Faye	*Petit Pays*	3		3
Stendhal	*Vanina Vanini* *Le coffre et le revenant*	1 1		3

	Le rouge et le noir		1	
Eugène Ionesco	*Les chaises* *Rhinocéros* *La Leçon*	1	 1 1	3
Voltaire	*Zadig* *Micromégas* *Candide*		1 1 1	3
Geneviève Damas	*Patricia* *Si tu passes la rivière*	1 1		2
Franz Kafka	*La métamorphose*	1	1	2
Fiodor Dostoïevski	*Crime et châtiment*		2	2
Joyce Carol Oates	*Nulle et grande gueule*			2
Lois Lowry	*Le Passeur*	2		2
Barbara Abel	*Derrière la haine*	2		2
Jean Anouilh	*Antigone*		2	2
Mathilde Faure	*Filles du vent*	1	1	2
Blandine Le Callet	*La ballade de Lila K* *Une pièce montée*		1 1	2
Delphine de Vigan	*Les gratitudes*		2	2
Nadine Monfils	*Les folles enquêtes de Magritte et Georgette*		2	2
David Foenkinos	*Vers la beauté* *Charlotte*	1	 1	2
Huxley Aldous	*Le meilleur des mondes*	1	1	2
Auteurs médiévaux	*Tristan et Iseult*	2		2
Émile Zola	*Thérèse Raquin* *Un mariage d'amour*	1 1		2

Laetitia Colombani	*La tresse*	2		2
Mikaël Ollivier	*Star crossed lovers*	1	1	2

Les lectures du 3e degré en 1992 et 2011 :

	1992 Legros & Monballin	2011 Ronneau
1	Albert Camus	Albert Camus
2	Émile Zola	Émile Zola
3	Jean-Paul Sartre	Molière
4	Eugène Ionesco	Jean-Paul Sartre
5	Gustave Flaubert	Jean Anouilh
6	Boris Vian	Éric Emmanuel Schmitt
7	Honoré de Balzac	Boris Vian
8	Molière	Gustave Flaubert
9	François Mauriac	Guy de Maupassant
10	Franz Kafka	Honoré de Balzac
11	Jean Racine	Eugène Ionesco
12	Stendhal	Patrick Süskind
13	Marguerite Duras	Amim Maalouf

14	Guy de Maupassant	Charles Baudelaire
15	Jean Anouilh	Stendhal
16	Samuel Beckett	Victor Hugo
17	Michel Tournier	Voltaire
18	Marguerite Yourcenar	Poètes médiévaux
19	René Barjavel	Pierre Corneille
20	Milan Kundera	Jean Racine

Annexe 8 : questions posées aux professeures lors des entretiens.

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de la sélection de votre corpus littéraire ?
- Quelles sont les dernières œuvres que les élèves ont lues (préciser la classe) ? Pourquoi ce choix ?
- Faites-vous attention à inclure de la littérature belge dans vos cours ?
- Proposez-vous de la paralittérature à vos élèves (BD, mangas, romances, journaux, chansons…) ?
- Quelle(s) littérature(s) enseignez-vous ? (littérature française, étrangère, patrimoniale, contemporaine,…) ; Quel(s) type(s) de texte privilégiez-vous et pourquoi ? (textes courts, académiques, classiques littéraires, de jeunesse…).
- Comment vous situez-vous par rapport : - aux programmes ; - aux manuels ; - aux revues didactiques ; - aux formations (votre avis sur le corpus proposé)
- Quels supports utilisez-vous pour choisir vos textes ? Comment procédez-vous pour sélectionner les œuvres ? (internet, manuels, revues, discussion avec des collègues, …).
- Pouvez-vous me caractériser les élèves de votre classe ? Quels sont les rapports qui existent entre vos élèves et la littérature ?
- Quelle place accordez-vous à la littérature au sein de la discipline « français » ? (par rapport à la langue, à la lecture, à l'écriture et à l'oralité).
- Quel est l'enjeu de l'enseignement de la littérature selon vous ?
- Comment enseignez-vous la littérature ? Au travers de quelles activités ? (histoire littéraire, lecture, écriture, réflexion autour de la notion de littérature, réflexion autour du champ littéraire, au service d'autres compétences,…) et quelles évaluations ?

Annexe 9 : notre questionnaire à destination des élèves.

Quel corpus littéraire à l'école ?

Cette enquête prend place dans un mémoire de fin d'études et te pose la question suivante : quel corpus littéraire à l'école ? Autrement dit, quelles œuvres ton professeur de français t'a demandé de lire ? Quelles œuvres aimerais-tu lire à l'école ? Plus largement, quelle relation entretiens-tu avec la littérature dans le cadre scolaire ?

Cette enquête en ligne est destinée à tous les élèves du secondaire supérieur belge.

* Indique une question obligatoire

1. Adresse e-mail *

_____

2. Dans quelle école es-tu inscrit ? (Nom + ville) *

_____

3. Précise dans quelle classe / niveau / filière tu te trouves. *

   GT = général de transition

   TT = technique de transition

   TQ = technique de qualification

   P = professionnel

   Une seule réponse possible.

- [ ] 4e transition (GT ou TT)
- [ ] 5e transition (GT ou TT)
- [ ] 5e qualification (TQ ou P)
- [ ] 6e transition (GT ou TT)
- [ ] 6e qualification (TQ ou P)

4. Quels livres t'a demandé de lire ton professeur de français en quatrième année ? *
   Fais-en la liste
   Si tu ne te souviens pas, tu peux chercher dans tes cours ou sur internet pour te rappeler du titre et/ou de l'auteur exacts.

5. Quels livres t'a demandé de lire ton professeur de français en cinquième année ? (Ne réponds pas si tu es toujours en quatrième).

6. Quels livres t'a demandé de lire ton professeur de français en sixième année ? (Ne réponds pas si tu es toujours en quatrième ou cinquième).

7. Généralement, apprécies-tu les livres que tu dois lire ? Pourquoi ? *

   Donne des exemples de livres précis.

8. Quels étaient, selon toi, les bons aspects et les moins bons ? *

9. Quels apprentissages éventuels en tires-tu ? *

10. Est-ce que tu as des difficultés à terminer les lectures ? Si oui, pourquoi ? *

11. Est-ce que tu pourrais lire par toi-même les livres proposés par ton professeur ? * Pourquoi ?

12. Quelles sont tes deux dernières lectures spontanées? (Tu peux évoquer ici non seulement les romans, mais aussi les BD, mangas, contes, magazines, poésies et toutes autres lectures que tu as entreprises par toi-même). *

13. Mets-toi dans la peau d'un professeur de français. Quels livres ou quels types de lectures choisirais-tu de faire lire à ta classe ? Pourquoi ? *

14. Généralement, lis-tu intégralement les livres que ton professeur te demande de lire ? Tu peux cocher plusieurs cases ou rédiger ta propre réponse dans "autre". *

Plusieurs réponses possibles.

- ☐ Oui, je lis toujours intégralement
- ☐ Non car je n'ai pas envie
- ☐ Non car je n'ai pas le temps
- ☐ Non car j'ai des difficultés à rester concentré(e)
- ☐ Je survole le livre, je lis en diagonale
- ☐ Je lis des résumés sur internet et me documente sans lire le livre
- ☐ Autre :

15. Quel est ton genre littéraire préféré ? Une seule réponse possible.

- ◯ Histoire d’amour
- ◯ Récit policier
- ◯ Manga
- ◯ Bande dessinée
- ◯ Récit fantastique
- ◯ Récit d’aventure

- [ ] Récit comique
- [ ] Essai ou texte philosophique
- [ ] Récit biographique
- [ ] Récit autobiographique
- [ ] Texte théâtral
- [ ] Poésie
- [ ] Récit réaliste
- [ ] Récit historique
- [ ] Autre :

Annexe 10 : les livres lus spontanément par les élèves.

Le nom des auteurs contemporains est en caractères gras.

Textes narratifs			
Romance (49 mentions)	**Colleen Hoover**	• *Cœurs et âmes* (2022) • *Maybe now* • *Too late* • *Jamais plus* • *November 9* • *Verity* (2020)	2 1 1 2 1 1
	Sarah Rivens	• *Captive* (2022) • *Lakestone* (2024)	5 1
	John Green	*Nos étoiles contraires*	4
	Marie Alhinho & Nine Gorman	• *Ces prières que je fais dans le noir* (2024) • *La nuit où les étoiles se sont éteintes* (2021) • *Le jour où le soleil ne s'est plus levé* (2022)	1 1 2
	Alice Desmerveilles	*Heart Players,* « The Bucket List » (2023)	2
	Christina Lauren	*L'anti-lune de miel* (2020)	2
	Tillie Cole	*Mille baisers pour un garçon* (2023)	2
	Jojo Moyes	*Avant toi*	2
	Emily Mclntire	Never After, « Hooked » (2021)	1
	L. J. Shen	*Boston Belles,* « The hunter » (2023)	1
	Sarah Morgan	*Noël au refuge des amoureux* (2023)	1
	Kiera Cass	*La sélection*	1

	Kristen Rivers	*My forbidden star* (2023)	1
	Laura Swan	*Troublemaker* (2023)	1
	Cathy Cassidy	*Les filles au chocolat,* « Cœur cerise »	1
	Marc Klein	*The in Between* (2022)	1
	Mercedes Ron	*A contre-sens* (2021)	1
	C. S. Quill	*Campus drivers* (2020)	1
	Emilie May	*Le défi* (2021)	1
	Lyly Blabla	*Le soleil de minuit* (2021)	1
	Acacia Black	*My missing piece* (2023)	1
	Casey McQuiston	*My dear f***ing prince* (2021)	1
	Emma green	*La vie en vrai* (2022)	1
	Chloé Wallerand	*Thé Devil's Sons* (2022)	1
	Taylor Jenkins Reid	*Les sept maris d'Evelyn Hugo*	1
	Emy Tale	*Mon pire date* (2022)	1
	André Aciman	*Plus tard ou jamais / Call me by your name*	1
Récit policier et polar (17 mentions)	**Morgane Moncomble**	*Seasons*	3
	Lisa Gardner	*Jusqu'à ce que la mort nous sépare*	1
	Natasha Preston, Axelle Demoulin & Nicolas Ancion	*La cave*	1
	Javier Castillo	*La petite fille sous la neige* (2024)	1
	Frank Andriat	*Double vengeance*	1
	Loic Nottet	*Les aveuglés*	1

	Jussi Adler-Olsen & Caroline Berg	*L'unité Alphabet*	1
	Gaston Leroux	*Le mystère de la chambre jaune*	1
	Guillaume Musso	*La Vie secrète des écrivains*	1
	Jo Nesbo	*La Soif*	1
	Michel Honaker	*La sorcière de midi*[68]	1
	Agatha Christie	*Ils étaient dix*	2
	Jacques Expert	*Hortense*	1
	Louis-Pier Sicard	*Les contes interdits : Blanche Neige*	1
Fantasy (11 mentions)	**Victoria Schwab**	*Shades of magic*	1
	Chugong	*Solo Leveling*	1
	Anthony Ryan	*Blood song*	1
	Samantha Shannon	*Le prieuré de l'oranger*	1
	Victor Dixen	*Vampyria,* « La cour des Ouragans »	1
	J. K. Rowling	*Harry Potter*	4
	Brigid Kemmerer	*Un sort si noir et éternel* (2023)	1
	Andrzej Sapkowski	*Le Sorceleur*	1
Récit de vie (8 mentions)	**David Foenkinos**	*Charlotte* (Biographie) *Vers la beauté* *La délicatesse*	1 1 1
	Olivier Bourdeaut	*En attendant Bojangles*	1

[68] Peut aussi être inclus dans la catégorie « fantastique ».

	Lucinda Riley	*Les Septs Sœurs*	1
	Mélissa Da Costa	*Tout le bleu du ciel*	1
	Laetitia Colombani	*Les victorieuses*	1
	Pascal Ruter	*Rewind*	1
Science-fiction (5 mentions)	**Morgan Kass**	*The 100*	1
	Suzanne Collins	*Hunger Games*	1
	Bernard Werber	*Les fourmis* *Le Temps des chimères*	1 1
	Richard Paul Evans	*Le cercle des 17*	1
Récit historique (3 mentions)	**Heather Morris**	*Le tatoueur d'Auschwitz*	2
	Bernard Cornwell	*Les chroniques saxonnes*	1
Fantastique	**Marc Lévy**	*Et si c'était vrai…*	1
	Matt Haig	*La bibliothèque de minuit*	1
Roman sentimental	Jane Austen	*Orgueil et préjugés*	1
Thriller	**Delphine de Vigan**	*D'après une histoire vraie*	1
Récit de guerre	**Yasmina Khadra**	*L'attentat*	1
Littérature jeunesse	**Catherine Girard-Audet**	*La vie compliquée de Léa Olivier*	1
Roman social	Victor Hugo	*Les misérables*	1
Récit d'aventure	Jules Verne	*L'île mystérieuse*	1
Reportage	**Gaëtan Vigneron**	*30 ans au cœur de la formule 1*	1

Iconotextes			
Manga (14 mentions)	/	« Des mangas »	2
	Hajime Isayama	*L'attaque des titans*	1
	Reki Kawahara	*Sword Art Online*	1
	Kōhei Horikoshi	*My Hero Academia*	1
	Jun Mochizuki	*Les mémoires de vanitas*	1
	Yaongyi	*True beauty*	1
	Hirohiko Araki	*Steel Ball Run*	1
	Akira Toriyama	*Dragon Ball*	1
	Koyoharu Gotōge	*Damon Slayer*	1
	Eiichirō Oda	*One Piece*	1
	Kaneshiro Muneyuki	*Blue Lock*	2
	Satoshi Ōshio & Hugin Miyama	*Overlord*	1
Bande dessinée (14 mentions)	**Jean-Christophe Derrien**	*Frigiel et Fluffy*	1
	Bertschy	*Nelson*	1
	Raoul Cauvin	*Cédric*	1
	Jean Bastide	*Boule et Bill*	1
	Peyo	*Les Schtroumpfs*	1
	Alix Garin	*Ne m'oublie pas*	1
	Leslie Plée et al.	*L'été de mes 17 ans*	1
	Philippe Geluck	*Le chat*	1
	/	« Des BD »	1
	Hergé	*Tintin*	1
	Zidrou	*Ducobu*	1
	Erroc & Sti	*Les Profs*	1

	Alice Oseman	*Heartstopper*	1
	Patrice Buendia	*Médecins de guerre*	1

Textes d'idées			
Essai et histoire des idées (4 mentions)	**Tim Doucet**	*Lève ta main avant de parler*	1
	Hélène Soumet	*Ma dose quotidienne de philosophie*	1
	Françoise Dolto	*Paroles pour adolescents. Le complexe du homard*	1
	Benjamin Alire Saenz	*Aristote et Dante découvre les secrets de l'univers*	1

Nouvelles			
Drame	**Anna Gavalda**	*Fendre l'armure*	1
Fantastique	Maupassant	*Le horla*	1

Théâtre			
Comédie	Georges Feydeau	*Mais n'te promène pas donc toute nue !*	1

Poésie			
Recueils de poèmes	**Rupi Kaur**	Sur les réseaux sociaux	1

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres
Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/fial**