
La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique

The progression in literary text reading in secondary education in the French Community and Flemish Community of Belgium

Pierre Outers



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/3239>

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

Pagination : 153-169

ISBN : 979-10-362-0233-9

ISSN : 1157-1330

Référence électronique

Pierre Outers, « La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », *Repères* [En ligne], 62 | 2020, mis en ligne le 20 avril 2021, consulté le 20 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/3239>



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La progression dans la lecture de textes littéraires au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique

Pierre Outers, université de Liège, Belgique, DIDACTIfen

L'article présente, à partir des instructions officielles de la Communauté française et de la Communauté flamande de Belgique pour le cours de langue première du secondaire, une série de progressions quant à la finalité des activités en lien avec la lecture de textes littéraires. Ces progressions sont illustrées par des extraits de manuels scolaires et mises en regard d'une communauté à l'autre grâce à une méthodologie à dimension comparatiste.

Mots-clés : didactique, école secondaire, enseignement, lecture, littérature

Afin de consulter les annexes de cet article, veuillez vous référer à la version en ligne de celui-ci sur le site de la revue *Repères* : <https://journals.openedition.org/reperes/>.

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la littérature, la question de la progression peut concerner les types et genres de textes abordés, les œuvres ou auteurs prescrits, la taille et le nombre des textes à lire, etc. (Dufays, 2012, p. 616-617). Les progressions présentées ici concerneront la finalité des activités – en lien avec la lecture de textes littéraires et dans une posture de réception – proposées aux élèves du secondaire dans le cours de langue première. L'étude se focalisera sur le curriculum prescrit, car le corpus sera formé des instructions officielles en vigueur actuellement en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique.

La Belgique constitue en effet un contexte pertinent pour une étude comparative : même si, depuis 1988, les trois communautés – française, flamande et germanophone – sont autonomes en matière d'enseignement, leurs systèmes scolaires partagent un « héritage commun » (De Witte et Hindriks, 2017, p. 24) et présentent des caractéristiques similaires (mêmes réseaux d'enseignement, durée de la scolarité obligatoire identique, filières d'études analogues dans le

secondaire, etc.). Au-delà des spécificités en termes de culture, de valeurs, de références, ce sont les langues différentes – français, néerlandais, allemand – qui constituent un obstacle et font que les acteurs à la fois des champs éducatif et scientifique se penchent peu sur ce qui se passe de l'autre côté de la frontière linguistique. C'est ce que nous proposons de faire ici.

1. Méthodologie

1.1. Une méthodologie à dimension comparatiste

À l'heure actuelle, les recherches à dimension comparatiste se multiplient, qu'il s'agisse de comparer deux didactiques (Daunay *et al.*, 2013; Mercier *et al.*, 2002), la didactique de la langue première dans plusieurs zones géographiques (Pieper, 2007; Ronveaux et Schnewly, 2019; Ulma, 2010) ou la didactique du français langue première dans plusieurs aires francophones (Brunel et Dufays, 2017; Émery-Bruneau et Ronveaux, 2017). Certains plaident pour que d'autres études comparatives soient menées au niveau des disciplines entre elles, de la langue première, du français langue première (Bishop, 2019, p. 231) et enfin de l'enseignement-apprentissage de la littérature (Fraisie, 2012, p. 35).

Notre méthodologie s'inscrit dans les typologies des recherches en didactique du français langue première au titre de recherche descriptive (Dufays, 2001, p. 20) à caractère comparatif (Daunay et Dufays, 2007, p. 11; Reuter, 2006, p. 19). La comparaison portera sur les instructions officielles en vigueur actuellement¹ dans les deux principales communautés belges, la Communauté française (abrégée « CF » dans la suite) et la Communauté flamande (« VG » pour *Vlaamse Gemeenschap*, dans la suite); elle vise à porter un regard décentré sur le prescrit des systèmes éducatifs. Notre critère de comparaison sera celui de la finalité des activités en lien avec la lecture de textes littéraires, en posture de réception² : l'élève est-il invité à exprimer son avis sur le texte, à étudier celui-ci à l'aide de concepts, à l'interpréter? Signalons d'emblée que le choix de ce critère nous conduira à relever plus d'éléments dans les instructions officielles de la VG que dans celles de la CF.

À des fins d'illustration des progressions présentées, nous renverrons à des exemples issus de collections récentes de manuels pour le cours de langue première, publiées par des maisons d'édition belges; ces exemples ne seront pas analysés. Si les manuels sont d'un usage répandu en Belgique, les marchés sont réduits dans la mesure où ils concernent, par exemple pour l'année scolaire 2017-2018 et pour le secondaire, 381 599 élèves en CF (FWB, 2019, p. 15) et 442 306 élèves en VG (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018, p. 17).

1 Un renouvellement des instructions officielles en Communauté flamande a commencé en 2018, mais ces données ne sont pas encore mobilisables, car elles ne concernent pour le moment que le premier degré de l'enseignement secondaire et ne permettent dès lors pas de mettre au jour une quelconque progression.

2 Ce qui concerne les activités d'écriture littéraire, dans une posture de production donc, ne sera pas abordé.

1.2. Les sources de données

Le système scolaire belge est organisé en réseaux, définis selon le pouvoir organisateur. En CF ou en VG, pour le secondaire, il est possible de choisir entre trois réseaux :

- le réseau officiel de la communauté (le réseau WBE³ en CF et le réseau GO!⁴ en VG);
- le réseau libre, organisé par des personnes privées ou des associations et subventionné (pour l'essentiel, le réseau de la FESeC⁵ en CF et le réseau KOV⁶ en VG);
- le réseau organisé par les provinces, villes et communes, et subventionné (le réseau du CPEONS⁷ en CF et les réseaux POV⁸ et OVSG⁹ en VG).

Chaque communauté définit ses instructions officielles, les référentiels. Ceux-ci, valables pour tous les réseaux d'une communauté, sont ensuite traduits en programmes par les réseaux. Dans le secondaire, chacun des trois degrés possède son référentiel et ses programmes. Il en va de même pour les sections (CF) / les formes (VG). Le tableau 1 offre une mise en regard des systèmes d'enseignement secondaire de la CF et de la VG.

Tableau 1 : Équivalence des systèmes d'enseignement secondaire entre la CF et la VG

	CF	VG
Premier degré (1D) : première-deuxième (douze à quatorze ans)	Commun (C)	<i>A-stroom (A)</i>
	Différencié (D)	<i>B-stroom (B)</i>
Deuxième degré (2D) : troisième-quatrième (quatorze à seize ans)	<u>Section de transition (ST)</u> Général	<i>Algemeen secundair onderwijs (aso)</i>
	Artistique de transition Technique de transition	<i>Kunstsecundair onderwijs (kso) Technisch secundair onderwijs (tso)</i>
Troisième degré (3D) : cinquième-sixième (-septième) (seize à dix-huit, dix-neuf ans)	<u>Section de qualification (SQ)</u> Artistique de qualification Technique de qualification	
	Professionnel	<i>Beroepssecundair onderwijs (bso)</i>

Vu le nombre important de documents à traiter, nous ne nous intéresserons ici qu'aux programmes des réseaux officiels (WBE et GO!) et libres (FESeC et KOV) qui, additionnés dans chacune des communautés, concernent au moins 80 % des

3 Wallonie-Bruxelles Enseignement.

4 GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

5 Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

6 Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

7 Conseil des pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel neutre subventionné.

8 Provinciaal Onderwijs Vlaanderen.

9 Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten.

élèves du secondaire (FWB, 2019, p.77; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018, p.17). Les programmes des autres réseaux, trop peu représentatifs par rapport à la population scolaire concernée, ne seront pas envisagés. Le prescrit légal pour le BSO en VG, qui ne comporte que peu d'indications – voire aucune parfois – pour l'enseignement-apprentissage de la littérature, ne sera pas abordé non plus¹⁰.

Fonder une étude sur des instructions officielles présente un intérêt certain : elles constituent des sources écrites, donc stables, et relèvent du domaine légal (les référentiels sont fixés par décret), ce qui nous amène à considérer qu'elles sont censées être connues des acteurs du champ éducatif; il s'agit d'un « cadre normatif commun à tous » (Nonnon, 2010, p.7), qui permet de « penser [le champ disciplinaire] de manière homogène et cohérente en lui fournissant [...] un modèle de référence » (Dieu *et al.*, 1995, p.10). Les instructions officielles présentent néanmoins l'inconvénient qu'il existe une distance évidente entre le curriculum prescrit qu'elles constituent et le curriculum réel (Perrenoud, 1995, p.110), à savoir les pratiques de classe. Par ailleurs, si ces documents sont un reflet de la doxa qui prévaut à un moment donné dans un contexte particulier, ce reflet ne peut être qu'imparfait et cette doxa évolue au gré des « modes » pédagogiques et des évolutions de la recherche en éducation et en didactique.

2. La progression dans les instructions officielles de la Communauté flamande

2.1. Progression n° 1 : l'articulation entre le public et le niveau de traitement

Dans le prescrit légal de la VG, toute tâche à effectuer, en réception (écouter et lire) ou en production (parler et écrire), se définit par trois critères : le genre discursif (en réception : une publicité, un schéma, un texte fictionnel, etc.; en production : des instructions, une invitation, un compte rendu, etc.), le public et le niveau de traitement. Le public – le destinataire visé par l'auteur du document ou celui à qui l'élève adresse sa production – peut être, pour des élèves (VG/2D/ASO/2012) :

- eux-mêmes;
- des personnes du même âge connues;
- des personnes du même âge inconnues;
- des adultes connus;
- un public inconnu.

Le niveau de traitement – qui concerne la finalité de l'activité réalisée par l'élève – peut être déplié comme suit (VG/2D/ASO/2012) :

- copier : l'élève répète ou transcrit l'information reçue à l'oral ou à l'écrit;
- décrire : il fournit l'information de la façon dont le texte la formule (c'est le cas quand, par exemple, il paraphrase le contenu d'un texte littéraire);

¹⁰ Les instructions officielles seront désormais référencées ainsi : [Communauté] / [Réseau s'il s'agit d'un programme] / [Degré(s) : 1D-2D-3D] / [Section (CF)/Forme (VG)] / [Date de parution]; les formes seront parfois combinées ainsi : "AKT" pour "ASO-KSO-TSO".

- structurer : il sélectionne des informations d'un texte, il les réorganise et il en rend compte dans une version raccourcie;
- évaluer : il confronte les informations du texte avec ses connaissances ou les informations d'un autre texte (c'est le cas par exemple s'il découvre une critique littéraire sur un texte qu'il a lu et compare les arguments de l'auteur avec les siens).

Ainsi, dans le cadre de la macrocompétence « lire » et pour le genre discursif « textes fictionnels », la combinaison de ces deux critères nous donne une progression bien précise, répartie sur toute la durée du secondaire, que nous présentons dans le tableau 2. Signalons que chaque niveau de traitement implique la maîtrise par l'élève du niveau de traitement inférieur, dans une visée cumulative (VG/2D/ASO/2012).

Tableau 2 : Progression n°1 : l'articulation entre le public et le niveau de traitement

	Eux-mêmes	Des personnes du même âge connues	Des personnes du même âge inconnues	Un public inconnu
Copier				
Décrire	1D/B			
Structurer		1D/A		
Évaluer			2D/AKT	3D/AKT

Le critère du public associé à la macrocompétence de lecture et aux textes fictionnels nous semble renvoyer à la distinction entre la littérature de jeunesse et la littérature pour adultes, la littérature de jeunesse étant définie par son public (Nières-Chevrel, 2009, p. 17). Ainsi, des textes fictionnels destinés aux élèves ou à des personnes du même âge relèveraient de la littérature de jeunesse, tandis que des textes fictionnels destinés à un public inconnu relèveraient de la littérature pour adultes.

Il est à noter que les instructions officielles ne se réfèrent à aucune source scientifique pour fonder cette progression et que celle-ci n'est jamais mentionnée par les didacticiens du néerlandais langue première, qu'ils viennent de la VG ou des Pays-Bas.

Comme annoncé *supra*, nous renvoyons à des exemples issus de manuels, à des fins d'illustrations. Dans le manuel *Impact Nederlands* destiné aux classes de deuxième année (annexe 1 : Jossels, 2017, p. 132), l'élève lit un texte et répond à des questions du type : qui est le personnage principal? où et quand l'histoire se déroule-t-elle? Dans le volume pour les élèves de première année de la collection *Focus* (annexe 2 : Soenens *et al.*, 2017, p. 523), l'élève caractérise les deux personnages principaux d'un texte. Les deux activités – consécutives à la lecture d'un texte relevant de la littérature de jeunesse – ont donc bien pour finalité une sélection parmi les informations du texte (niveau « structurer »).

Dans le manuel *Ned anders* destiné aux classes de troisième année (annexe 3 : Mennes *et al.*, 2014, chap. 4, p. 44), l'élève donne son avis quant à un texte en

indiquant par exemple à quel point le thème lui plait. Dans le volume pour les élèves de quatrième année de la collection *Frappant Nederlands* (annexe 4 : Venstermans, 2017, p. 338), il justifie son choix parmi trois textes. Ces activités – suivant la lecture d’un texte de littérature de jeunesse – ont donc bien pour finalité une évaluation du texte (niveau « évaluer »).

Dans le volume de la collection *Frappant Nederlands* destiné aux classes de cinquième année (annexe 5 : Vandekerckhove, 2019, p. 130), l’élève se positionne par rapport à des extraits de critiques littéraires qui portent sur un texte lu. Dans le volume pour les élèves de cinquième année du manuel *Impact Nederlands* (annexe 6 : Moens, 2017, p. 210), l’élève lit deux poèmes qui traitent du même sujet et il répond à des questions du type : quelle est ton impression quant à tel personnage ? pour quel personnage peux-tu éprouver le plus de sympathie ? Ces activités – consécutives à la lecture d’un texte relevant cette fois de la littérature pour adultes – possèdent donc toujours bien pour finalité une évaluation du texte (niveau « évaluer »).

2.2. Progression n° 2 : la manière de lire les textes littéraires

Les instructions officielles de la VG prescrivent une autre progression en répartissant sur les trois degrés la manière de lire les textes littéraires (VG/2D/ASO/2012). Au premier degré, il s’agit pour l’enseignant de mener des activités dont la finalité est la *teksterving*, qu’il est possible de traduire par l’« expérience du texte » ; nous pourrions aussi parler de « réception spontanée ». La relation entre le lecteur et le texte est dans ce cas centrale : l’essentiel est que l’élève expérimente voire découvre le plaisir de lire et soit en mesure de mettre des mots sur ce qu’il ressent lors de sa lecture. Le prescrit légal suggère des activités : l’élève indique son avis sur le texte à l’aide d’une échelle sémantique, précise le personnage qu’il trouve le plus sympathique, dit s’il se serait comporté comme tel personnage, etc. Il est aussi précisé que, dans ce contexte, il est exclu d’étudier la structure du texte, ses caractéristiques stylistiques, etc.

Dans le volume de la collection *Ned anders* pour la première année (annexe 7 : Avgoustakis *et al.*, 2017, chap. 2, p. 31), on trouve un logo qui renvoie à la lecture-plaisir et l’élève choisit dans un corpus le poème qu’il trouve le plus beau puis donne son avis sur chacun des poèmes lus en colorant des étoiles. Dans l’extrait du manuel *Impact Nederlands* destiné à des classes de deuxième année (annexe 1), une question porte sur l’avis de l’élève quant à l’histoire lue : il doit dire s’il l’a trouvée agréable, drôle, etc. Enfin, dans le volume destiné aux élèves de première année de la collection *Focus* (annexe 2), l’élève est invité à choisir parmi trois extraits musicaux celui qui selon lui convient le mieux au texte lu, à indiquer comment il aurait réglé le problème auquel l’un des personnages est confronté, et à donner son avis sur l’extrait en colorant des étoiles. Ces activités ont bien pour finalité la *teksterving*, la réception du texte par le lecteur.

Au deuxième degré général, les documents officiels prescrivent une lecture des textes littéraires désormais axée sur l’étude du texte, outillée par un ensemble de concepts (personnages, temps, narrateur, etc.). Il s’agit par exemple d’étudier le jeu sur le temps dans le texte, de s’interroger sur les moyens que l’auteur utilise

pour générer une tension chez le lecteur, etc. Selon le prescrit légal, ces concepts – de même que les approches structurelle-analytique et historico-biographique (VG/GO!/2D/AKT/2012, p. 76) – doivent aider l'élève à fonder et approfondir l'expression de son « expérience du texte » : une nouvelle finalité est ajoutée à l'activité, qui n'exclut pas pour autant la finalité précédente. Ainsi, dans le manuel *Ned anders* destiné aux classes de troisième année (annexe 3), des items à l'aide desquels l'élève est invité à donner son avis sur un texte littéraire renvoient en fait à des caractéristiques du texte de science-fiction vues précédemment. De même, dans le manuel *Frappant Nederlands* pour les élèves de quatrième année (annexe 4), l'élève justifie son choix d'un texte en répondant à des questions qui pourront l'amener à utiliser les notions de *mixed-fantasy* et de *secondary-world fantasy* étudiées au préalable. Au deuxième degré artistique et technique, les activités restent orientées vers la réception du texte par le lecteur.

Au troisième degré général, si les référentiels n'ajoutent rien, le programme du réseau KOV prescrit une lecture axée sur l'interprétation du texte. L'élève doit pouvoir convoquer ses connaissances (sur les genres, les courants, etc.) au service de son interprétation, afin de communiquer avec autrui autour de sa lecture. Il doit, par exemple, répondre à des questions portant sur la relation entre la biographie de l'auteur et le thème ou sur le courant dans le cadre duquel le texte a été écrit (VG/KOV/3D/AKT/2014, p. 64). Ainsi, dans le manuel *Frappant Nederlands* destiné aux classes de cinquième année (annexe 5), l'élève est amené à expliquer le propos d'un critique sur un texte lu et par là à expliciter le sens que lui-même donne au texte. Dans une activité du manuel *Impact Nederlands* pour des élèves de cinquième année (annexe 6), il est annoncé en introduction que l'élève sera invité à considérer l'influence de la vie de l'auteur sur son œuvre (voir question ci-dessus). Au troisième degré artistique et technique, là où l'on pourrait s'attendre à retrouver l'approche fondée sur l'étude du texte grâce aux concepts, et donc une progression identique à celle de l'enseignement général, mais décalée, les activités restent orientées vers la réception du texte par le lecteur.

Ci-dessous, un extrait qui retrace bien la progression que nous venons de présenter :

Au premier degré, l'enseignant laisse les élèves [...] profiter de textes avec une valeur littéraire. [Au deuxième degré], la littérature devient aussi un objet d'étude ou d'évaluation. Au deuxième et au troisième degré aussi, [...] l'expérience de lecture reste primordiale. L'étude du texte littéraire et du contexte s'articule à cette expérience de lecture et doit conduire les élèves du troisième degré à acquérir un niveau adéquat de « compétence littéraire ». (VG/KOV/2D/AKT/2012, p. 68; traduction personnelle)

Le fait de privilégier, dans un premier temps, la réception spontanée du lecteur et le plaisir de lire est plébiscité, entre autres, par Bonset *et al.* (2015, p. 278), Daniel Delbrassine (2007, p. 10) et Dufays *et al.* (2015, p. 143). Pour Bolscher *et al.* (2004, p. 24), la promotion de la lecture devrait constituer un fil rouge dans l'enseignement de la fiction, dont l'objectif principal devrait être l'éveil et la stimulation de l'intérêt pour la lecture. Ces auteurs estiment important que l'apprentissage de savoirs analytiques, historiques ou sociologiques constitue

un soutien à l'expression d'un avis argumenté sur un texte littéraire et précisent également qu'une trop grande insistance sur l'étude du texte peut avoir un effet contreproductif sur le développement du gout et sur le plaisir de lire (*ibid.*, p. 46).

Les principes au fondement de cette progression sont critiqués par ailleurs par d'autres chercheurs. Il en va ainsi de Catherine Tauveron (1999, p. 12), qui invite les enseignants à initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire, et donc à l'interprétation, dès les premières années de l'apprentissage de la lecture. Janssen *et al.* (2006, p. 3) pointent quant à eux le danger de superficialité d'une approche orientée uniquement vers les réactions spontanées des élèves après leur lecture d'un texte.

L'objectif final de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans les instructions officielles de la VG pour l'enseignement général est la « compétence littéraire » :

après avoir quitté l'école, les élèves ont une connaissance de ce qui peut être lu en littérature et ils possèdent les compétences pour aborder adéquatement les différents genres. De plus, ils doivent être capables de réfléchir à propos d'un texte afin de déterminer leur relation avec celui-ci. Ils doivent aussi pouvoir formuler et fonder un jugement de valeur sur un texte et être disposés à, et capables de, comparer ce jugement à celui des autres. (VG/3D/ASO/2014; traduction personnelle)

La définition selon les instructions officielles de la « compétence littéraire » correspond assez bien à celle de la lecture littéraire selon Dufays *et al.* (2015, p. 95-96), à savoir un va-et-vient dialectique entre une posture de participation et une posture de distanciation lors de la lecture de textes littéraires. Cela rejoint aussi le principe d'« amateur éclairé de récits de fiction » de Jean-Louis Dumortier (2002, p. 47), qui évoque un lecteur faisant preuve d'une « attitude positive envers les récits de fiction » et disposant des « compétences nécessaires à la résolution des problèmes de la lecture ordinaire ». Nous sommes en tout cas face à un exemple de ce que Martijn Nicolaas et Steven Vanhooren (2008, p. 40) nomment un *lezersgericht literatuuronderwijs*, un « enseignement de la littérature orienté vers le lecteur », dont l'objectif est non de fournir à l'élève des savoirs sur la littérature, mais bien de l'aider à se développer pour devenir un sujet lecteur compétent (nous renvoyons ici à Rouxel et Langlade, 2004). Ils l'opposent à un *cultuurgericht literatuuronderwijs*, un « enseignement de la littérature orienté vers la culture » (Nicolaas et Vanhooren, 2008, p. 11) et à une *historisch-analytische literatuurbenadering*, une « approche historico-analytique de la littérature » (p. 40). On retrouve d'ailleurs la distinction entre ces deux paradigmes chez Bolscher *et al.* (2004, p. 168-169) ainsi que chez Steven Vanhooren et André Mottart (2009, p. 6).

2.3. Progression n° 3 : les niveaux pour la compétence littéraire de Witte

Cette progression ne concerne que les programmes pour les deuxième et troisième degrés du réseau KOV¹¹ (VG/KOV/2D/AKT/2012, p. 70-71 ; VG/KOV/3D/

11 Pour rappel, ils concernent plus de 70 % des élèves du secondaire en VG.

AKT/2014, p. 67-68) qui présentent les niveaux pour la compétence littéraire de Theo Witte (2008) comme des outils permettant la différenciation. Witte délimite en effet six niveaux – chacun intégrant les traits du précédent – en articulant trois critères : le profil du lecteur, les caractéristiques des textes et – ce qui nous intéresse ici – les activités autour des textes (leur finalité). Nous présentons dans le tableau 3 une brève sélection de traits, parmi ceux figurant dans le programme du réseau KOV pour le troisième degré cité *supra* (2014, p. 67-68), avec en gris ceux qui concernent la finalité des activités¹².

Tableau 3 : Progression n°3 : les niveaux pour la compétence littéraire de Witte

Niveau 1 : lire en expérimentant	Lecteur désireux de s’amuser lors de sa lecture
	Texte avec une structure narrative simple et un rythme élevé
	Activités pour développer la motivation envers la lecture
Niveau 2 : lire en reconnaissant	Lecteur désireux de principalement se détendre lors de sa lecture
	Texte avec peu de difficultés et éventuellement une fin ouverte
	Activités pour développer l’intérêt pour des genres et des sujets
Niveau 3 : lire en réfléchissant	Lecteur désireux d’être mis en réflexion lors de sa lecture
	Texte complexe (variations de perspective, saut temporel, etc.)
	Activités pour développer l’intérêt pour la technique narrative
Niveau 4 : lire en interprétant	Lecteur stimulé par l’analyse du texte, l’approfondissement du sens
	Texte avec une structure complexe et une signification ambiguë
	Activités pour développer la conscience esthétique de la littérature
Niveau 5 : lire littérairement	Lecteur stimulé par la plongée dans la langue et dans la littérature
	Texte dont la langue et les conventions littéraires peuvent dater
	Activités pour développer l’intérêt pour la poétique, le style
Niveau 6 : lire académiquement	Lecteur intéressé par l’échange avec des experts quant à sa lecture
	Texte avec un sens difficile d’accès, de l’intertextualité, etc.
	Activités pour développer des compétences de recherche

Ces niveaux ne sont pas présents dans le programme du premier degré, mais – dès le deuxième degré – on retrouve les quatre premiers, dénommés différemment pour certains (lire en expérimentant, lire en s’impliquant, lire en découvrant et lire en interprétant). Ce n’est qu’au troisième degré que figure la typologie exacte.

Le volume de la collection *Frappant Nederlands* destiné aux élèves de cinquième et de sixième année et qui regroupe les documents travaillés présente une vue d’ensemble du modèle de Theo Witte (annexe 8 : Vandekerckhove, 2013, p. 359). Les manuels de la collection *Impact Nederlands* quant à eux se réfèrent aux niveaux de Witte dans l’introduction du guide de chaque volume, en tant qu’outil pour la sélection des textes par l’enseignant. De fait, au début du volume pour la cinquième année, l’élève est invité à répondre à un questionnaire en

12 Nous renvoyons à Witte (2008) pour une présentation complète des niveaux et de leurs fondements théoriques.

ligne qui le situera parmi les six niveaux (annexe 9 : Moens, 2017, p.23), ce qui permettra à l'enseignant, selon le manuel, d'effectuer des choix de lectures adaptés au niveau de chacun des élèves ; l'introduction précise qu'un élève débutant par exemple la cinquième année doit se situer entre le niveau 3 et le niveau 4.

Cette progression a fourni le cadre de référence d'un projet européen en didactique de la littérature, le *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (LiFT-2, <<http://www.literaryframework.eu>>). L'objectif de l'équipe réunie autour de Theo Witte – des chercheurs de toute l'Europe (République tchèque, Finlande, Allemagne, Roumanie, Portugal) – était de diffuser à une échelle internationale un cadre pour l'enseignement-apprentissage de la littérature, cadre fondé sur les niveaux définis par Witte.

2.4. Le point sur la progression dans les instructions officielles de la VG

Ces observations nous mènent à la conclusion qu'à la conception de l'enseignement-apprentissage de la littérature en VG peut être associée une progression linéaire (Nonnon, 2010, p.9 ; Simard *et al.*, 2019, p.21 ; Thévenaz *et al.*, 2011, p.89) : au fil des niveaux, il s'agit bien pour l'élève de participer à des activités dont les finalités s'additionnent. Les programmes le confirment : « Pour la littérature et la compétence littéraire, vous trouvez également une "ligne d'apprentissage" à travers les trois degrés. Cela vous donne [...] un aperçu du niveau que les élèves devraient atteindre [...] » (VG/KOV/2D/AKT/2012, p.3 ; traduction personnelle). Steven Vanhooren et André Mottart, quant à eux, écrivent : « [...] la majorité des programmes prévoient un parcours linéaire que les élèves doivent suivre. Le point final de ce parcours est la compétence littéraire » (2009, p.5 ; traduction personnelle).

3. La progression dans les instructions officielles de la Communauté française

3.1. Une progression spiralaire au fil des degrés

Si le référentiel pour le premier degré du secondaire – les *Socles de compétences* (CF/1D/1999) – ne spécifie aucune compétence relative à la littérature, les programmes s'en chargent. Au premier degré, alors que les activités liées à la lecture de textes littéraires en VG ont pour unique finalité la *tekstervering*, celles en CF – selon le prescrit de la FESeC – visent l'expression de l'appréciation, mais aussi et déjà la manifestation de la compréhension¹³ et de l'interprétation¹⁴ (CF/FESeC/1D/C/2005, p.26-27). Cela apparaît clairement dans des collections de manuels comme *Parcours & moi* (annexe 10 : De Cooman *et al.*, 2016, p.130), *Point-virgule* (annexe 11 : Dethier *et al.*, 2016, p.158) ou encore *Français Voie active* (annexe 12 : Bassani, 2015, p.185) : les réponses à proposer pour certaines

13 « [...] la compréhension relève des droits du texte. Le texte dit effectivement cela et il y a consensus entre les lecteurs » (CF/FESeC/1D/C/2005, p.71).

14 « [...] elle relève des droits de chaque lecteur. Le lecteur peut faire dire cela au texte sans qu'il y ait nécessairement consensus entre lecteurs » (CF/FESeC/1D/C/2005, p.71).

questions peuvent différer d'un élève à l'autre et relèvent par conséquent des droits du lecteur.

Les anciens référentiels pour les deuxième et troisième degrés de la section de transition, *Compétences terminales et savoirs requis en français* (CF/2D-3D/ST/1999), et pour les deuxième et troisième degrés de la section qualifiante, *Compétences terminales et savoirs communs* (CF/2D-3D/SQ/2000), indiquaient les compétences qui devaient être acquises *au terme de la scolarité de l'élève*, il est donc logique qu'aucune progression n'y soit mentionnée (Dufays, 2012, p. 616). Quant aux anciens programmes de transition, sur lesquels nous ne nous arrêterons pas¹⁵, Jean-Louis Dufays (2012, p. 619) indique ceci : « [...] le 2^e degré est avant tout le lieu d'une formation à différentes opérations de lecture, tandis que le 3^e degré ajoute à cela une formation à la culture littéraire et une sensibilisation à la lecture réflexive ».

En 2014 et 2018, les sections de qualification et de transition ont reçu de nouveaux référentiels de compétences. Celles-ci sont désormais regroupées en sept unités d'acquis d'apprentissage (UAA), qui sont les mêmes pour chaque section, chaque degré et, surtout, chaque réseau. Si, pour certaines UAA, nous pouvons relever une progression (l'UAA 2 propose le résumé au deuxième degré et réserve la synthèse pour le troisième), l'UAA qui concerne la littérature dans une posture de réception – l'UAA 6, « Relater [et partager] des expériences culturelles »¹⁶ – n'en présente pratiquement aucune. En effet, même si la difficulté de l'œuvre culturelle ou les exigences de l'enseignant augmentent, il s'agit toujours pour l'élève de « relater une rencontre avec une œuvre culturelle » (texte, film, chanson, etc.), de la troisième à la sixième voire la septième année. Ainsi, dans la collection *Objectif Français pour se qualifier*¹⁷, en vue de l'évaluation de l'UAA 6, on peut observer que la tâche finale d'une séquence du volume de troisième année (annexe 13 : Marion, 2016, p. 177) est la même que la tâche finale d'une séquence du volume de sixième année (annexe 14 : Marion, 2017, p. 78) : l'élève produit un texte pour manifester son appréciation d'un texte littéraire. Cette tâche s'avère d'ailleurs très proche (voire, dans les pratiques, la même) de celle qui peut être demandée dès le premier degré, par exemple dans le réseau de la FESeC où l'on trouve comme objet à produire le « compte rendu critique de lecture écrit ou oral » (CF/FESeC/1D/A/2005, p. 26). Le seul élément de progression relatif à la finalité d'une activité en lien avec l'UAA 6 peut être relevé pour la dernière année du secondaire. On y demande à l'élève de proposer une « sélection personnelle et motivée d'expériences culturelles » (CF/2D-3D/ST/2018, p. 40; CF/2D-3D/SQ/2014, p. 67), ce qui intègre une dimension réflexive à l'activité. Cela peut être illustré à l'aide d'un extrait du volume de sixième année du manuel *Objectif Français pour se qualifier* (annexe 15 : Marion, 2017, p. 200).

15 À l'heure actuelle, ces programmes ne sont plus valables que pour la dernière année du secondaire.

16 Les crochets encadrent des mots qui ne se trouvent que dans le référentiel de la section de qualification.

17 Il s'agit de l'unique collection de manuels réalisée en fonction du prescrit reposant sur les UAA et qui couvre plusieurs degrés; d'autres sont en création, mais ne concernent pour le moment que le deuxième degré.

3.2. Le point sur la progression dans les instructions officielles de la CF

Ces observations menées à partir du prescrit légal de la CF nous permettent de conclure que la conception de l'enseignement-apprentissage de la littérature s'y associe à une progression spiralaire (Nonnon, 2010, p. 9), cyclique (Simard *et al.*, 2019, p. 21) ou concentrique (Thévenaz *et al.*, 2011, p. 89) : au fil des niveaux, l'élève est face à des activités dont la finalité est identique. Cela est validé par la quasi-totalité des programmes anciens ou récents qui évoquent explicitement une progression spiralaire :

durant le cursus de l'élève, chaque compétence attendue est continuellement en cours de construction. Ces compétences s'approfondissent et se développent au long des apprentissages. [...] Aussi, progressivement, les tâches d'apprentissage se complexifient; elles sont abordées par l'enseignant dans des contextes et par des moyens différents. C'est ainsi que l'approche dite spiralaire des apprentissages aide l'élève à progresser au fur et à mesure de sa scolarité et à devenir de plus en plus expérimenté. Dès lors, le troisième degré de chaque unité mobilise des ressources installées au deuxième degré tout en les complexifiant. (CF/FESeC/2D/ST/2018, p. 18)

Notons que l'appellation « unité d'acquis d'apprentissage », issue du milieu des formations professionnelles conçues en modules, semble en discordance avec la progression spiralaire : l'usage du concept d'« acquis » semble ouvrir la voie à une certification des unités au fur et à mesure et définitive, ce qui est le contraire du principe de la spirale.

Conclusion

Grâce à l'analyse des instructions officielles pour le secondaire des deux principales communautés linguistiques de Belgique, nous pouvons montrer que l'enseignement-apprentissage de la littérature en Communauté française relève d'une progression spiralaire – la finalité des activités reste la même, avec un degré de difficulté croissant – tandis que celui qui est recommandé en Communauté flamande est linéaire : la finalité des activités évolue degré par degré, visant à mener l'élève à la compétence littéraire.

Dans le cadre d'une recherche à dimension comparatiste, Magali Brunel et Jean-Louis Dufays (2017, p. 104) soulignent une rupture dans les programmes pour le cours de langue première dans les pays francophones, entre le primaire dont les activités concernent plutôt les droits du lecteur, et le secondaire où elles se focalisent surtout sur les droits du texte. S'il en va de même dans les instructions officielles de la CF, dans celles de la VG les droits du lecteur continuent à primer au premier degré du secondaire. Judith Émery-Bruneau et Christophe Ronveaux ont quant à eux mis en évidence, dans le prescrit légal du Québec et de la Suisse romande, une progression qui s'organise « [...] de la réaction spontanée à la compréhension de textes variés, vers l'interprétation de textes [...] » (2017, p. 43), ce qui fait écho à l'une des progressions relevées dans les instructions officielles de la VG.

La recherche en didactique du français langue première semble privilégier une approche spiralaire : « [...] le principe du processus en spirale se rapporte surtout aux grands apprentissages langagiers et culturels tels que la lecture [...] ou l'initiation littéraire [...] » (Simard *et al.*, 2019, p.21). Dès lors, et la question reste ouverte, nous pouvons nous interroger : devons-nous voir là une différence essentielle entre l'enseignement-apprentissage du néerlandais langue première et celui du français langue première ?

Si Thévenaz *et al.* (2011, p.86) émettent l'hypothèse qu'une tension « entre deux conceptions de la progression travaille l'enseignement du français aujourd'hui », nous nous permettons d'étendre cette hypothèse en soulignant que la tension est présente entre l'enseignement-apprentissage d'autres langues premières, comme nous l'avons vu.

Des chercheurs s'accordent pour regretter l'absence de regard sur l'ailleurs. Il en va ainsi de Jérôme David (2010, p.17), qui évoque « [...] une communauté francophone de didacticiens de la littérature, qui ne dialoguent [...] guère avec leurs collègues germanophones ou anglophones », ou d'Emmanuel Fraisse, qui écrit :

La plupart des didactiques du curriculum existantes [...] se limitent, dans leur dimension comparatiste, à des pays proches par la langue ou la culture. Jusqu'ici, la question de la didactique de la littérature est pour l'essentiel restée limitée aux espaces francophones ou bien, mais de manière plus institutionnelle, à l'Europe [...]. (Fraisse, 2012, p.35)

D'autres prônent des études comparatives pour nourrir la didactique de la langue première, par exemple les membres du groupe HELiCE¹⁸ – dont Marie-France Bishop (2019, p.231) – ainsi que Simard *et al.* (2019, p.390) selon qui « [m]aintes découvertes intéressantes pourraient être faites grâce à l'analyse de l'enseignement-apprentissage de la langue première dans divers pays francophones et non francophones ». L'équipe du LiFT-2 ne s'y est pas trompée, dont l'objectif est – nous l'avons dit – de diffuser à l'échelle européenne les niveaux de Witte définis initialement aux Pays-Bas. Theo Witte et Florentina Sâmihăian en soulignent d'ailleurs l'intérêt pour les enseignants de langue première lorsqu'il s'agit d'envisager la progression dans la lecture de textes littéraires :

Un tel cadre de référence pourrait aider les enseignants européens à identifier plus facilement les différences entre les niveaux de lecture de leurs élèves et à faire correspondre ces niveaux avec des textes littéraires appropriés et des activités dans la « zone de développement proximal » [...]. (Witte et Sâmihăian, 2013, p.2; traduction personnelle)

Les niveaux de Witte auraient pu ainsi faire partie de l'équivalent du CECRL pour les langues premières, le *Document européen de référence pour les langues de l'éducation* (Coste, 2007), mais celui-ci est resté à l'état de projet.

18 Histoire de l'enseignement de la littérature, comparaison européenne.

À ce stade de nos recherches¹⁹, il ne nous est pas possible d'aller aussi loin dans la réflexion, mais il reste à voir si ce que nous avons mis en évidence dans les instructions officielles, surtout en ce qui concerne la VG, se concrétise dans les pratiques de classe, et surtout selon quelles modalités pratiques s'actualisent les progressions présentées ici.

Bibliographie

- AVGOUSTAKIS, S., BRACKE, J., KEMPS, A., MENNES, B., TIESTERS, P., VAN EYCK, E. et WACHTERS, A. (2017). *Ned anders 1*. Averbode-Érasme.
- BASSANI, F. (dir.). (2015). *Français Voie active 1. Activités d'apprentissage*. Van In.
- BISHOP, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. Dans S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et B. Védrines (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* (p. 231-242). Presses universitaires du Septentrion.
- BOLSCHER, I., DIRKSEN, J., HOUKES, H. et VAN DER KIST, S. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Biblion.
- BONSET, H., DE BOER, M. et EKENS, T. (2015). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek* (6^e éd. ; 1^{re} éd. : 1992). Coutinho.
- BRUNEL, M. et DUFAYS, J.-L. (2017). Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 103-136). Presses universitaires de Namur.
- COSTE, D. (dir.). (2007, novembre). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ? [étude préliminaire]*. Conférence intergouvernementale « Les langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer », Prague, République tchèque. Récupéré sur le site du Conseil de l'Europe : <<https://rm.coe.int/un-document-europeen-de-reference-pour-les-langues-de-l-education-conf/16805a31e5>>.
- DAUNAY, B. et DUFAYS, J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La Lettre de l'AirDF*, 40, 8-13.
- DAUNAY, B., REUTER, Y. et THÉPAUT, A. (dir.). (2013). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Presses universitaires du Septentrion.
- DAVID, J. (2010). *L'implication de texte. Essai de didactique de la littérature*. Presses universitaires de Namur.

¹⁹ Nous préparons actuellement une thèse de doctorat à l'université de Liège, dont l'objectif est de comparer, pour la Communauté française et la Communauté flamande de Belgique, l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de langue première de l'enseignement secondaire.

- DE COOMAN, G., EVRARD, C., GEUQUET, S., LEJEUNE, V., NUELLENS, C. et SAMAIN, S. (2016). *Parcours & moi. 1^{re} secondaire. Cahier d'activités*. Érasme.
- DELBRASSINE, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Presses universitaires de Namur.
- DETHIER, M.-F., GOFFIN, C. et NILS, V. (2016). *Point-virgule 1. Cahier d'activités*. Plantyn.
- DE WITTE, K. et HINDRIKS, J. (2017). Introduction générale. Chances de réussite et égalité des chances. Dans K. De Witte et J. Hindriks (dir.), *L'école de la réussite* (p. 9-28). Skribis.
- DIEU, A.-M., DRUART, G. et RENARD, E. (1995). *L'enseignement du français : quelle histoire! Le cours de langue maternelle au niveau secondaire en Belgique francophone de 1945 à 1990*. Van In.
- DUFAYS, J.-L. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions opératoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29.
- DUFAYS, J.-L. (2012). Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français. Actes du XI^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)* (p. 613-635). Presses universitaires de Namur.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd. ; 1^{re} éd. : 1996). De Boeck Supérieur.
- DUMORTIER, J.-L. (2002). Pour guider l'apprentissage de la lecture du récit de fiction. *Caractères*, 8, 34-48.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. et RONVEAUX, C. (2017). Comprendre la progression en lecture par la forme scolaire : une comparaison Québec-Suisse romande. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 19-50). Presses universitaires de Namur.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB). (2019). *Les indicateurs de l'enseignement 2019*.
- FRAISSE, E. (2012). L'enseignement de la littérature : un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 35-45.
- JANSSEN, T., BRAAKSMA, M. et COUZIEN, M. (2006). Leren verhalen interpreteren door vragen stellen. *Vonk*, 35(3), 3-16.
- JOSSÉLS, D. (dir.). (2017). *Impact Nederlands 2. Leerwerkboek*. Plantyn.
- MARION, C. (dir.). (2016). *Objectif Français pour se qualifier 3. Activités de communication*. Van In.
- MARION, C. (dir.). (2017). *Objectif Français pour se qualifier 6. Activités de communication*. Van In.
- MENNES, B., SPAEPEN, J., VANDENBOGAERT, W., VAN EYCK, E. et VAN DEN PANHUYZEN, L. (2014). *Ned anders 3. Altiora Averbode*.

- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M. L. et SENSEVY, G. (dir.). (2002). Vers une didactique comparée [numéro thématique]. *Revue française de pédagogie*, 141.
- MOENS, A. (dir.). (2017). *Impact Nederlands 5. Leerwerkboek*. Plantyn.
- NICOLAAS, M. et VANHOOREN, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Nederlandse Taalunie.
- NIÈRES-CHEVREL, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier Jeunesse.
- NONNON, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- PERRENOUD, P. (1995). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire (2^e éd. ; 1^{re} éd. : 1984). Droz.
- PIEPER, I. (dir.). (2007, novembre). *Texte, littérature et « Bildung »* [étude préliminaire]. Conférence intergouvernementale « Les langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer », Prague, République tchèque. Récupéré sur le site du Conseil de l'Europe : <<https://rm.coe.int/09000016805a31df>>.
- REUTER, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactique(s). Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 13-26). Presses universitaires du Septentrion.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (2019). Ces lettres « scénographiées » qui se lisent au fil des ans de part et d'autre de la Sarine. Dans N. Denizot et C. Ronveaux (dir.), *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne* (p. 199-212). UGA Éditions.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd. ; 1^{re} éd. : 2010). De Boeck Supérieur.
- SOENENS, K., PROVOOST, A. et CAFMEYER, K. (2017). *Focus 1. Leerwerkboek*. Van In.
- TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- THÉVENAZ, C., SCHNEUWLY, B., SOUSSI, A., RONVEAUX, C., AEBY, S., JACQUIN, M., LEOPOLDOFF, I., CORDEIRO, G. S. et WIRTHNER, M. (2011). Progression : un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 85-115). Presses universitaires de Namur.
- ULMA, D. (2010). « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure » : vers une comparaison internationale. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.),

- Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 221-231). Presses universitaires de Rennes.
- VANDEKERCKHOVE, J. (dir.). (2013). *Frappant Nederlands 5/6. Basisboek*. Pelckmans.
- VANDEKERCKHOVE, J. (dir.). (2019). *Frappant Nederlands 5. Studieboek*. Pelckmans.
- VANHOOREN, S. et MOTTART, A. (2009). De literaire vorming van nabij bekeken. Een vergelijking tussen de retoriek over het literatuuronderwijs in Vlaanderen en Nederland. *Vonk*, 38(3), 3-21.
- VENSTERMANS, T. (dir.). (2017). *Frappant Nederlands 4. Werkboek*. Pelckmans.
- VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING. (2018). *Vlaams Onderwijs in cijfers. 2017-2018*.
- WITTE, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Eburon.
- WITTE, T. et SÂMIHĂIAN, F. (2013). Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in Six European Countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22.