
L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique

Literary extracts in secondary education, in the French and Flemish Communities in Belgium

Pierre Outers



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/4494>

DOI : [10.4000/reperes.4494](https://doi.org/10.4000/reperes.4494)

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2021

Pagination : 35-51

ISBN : 979-10-362-0533-0

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Université de Liège



Référence électronique

Pierre Outers, « L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique », *Repères* [En ligne], 64 | 2021, mis en ligne le 14 mars 2022, consulté le 16 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/4494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.4494>



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.

L'extrait littéraire au secondaire, en Communauté française et en Communauté flamande de Belgique

Pierre Outers, université de Liège, DIDACTIfen, Belgique

L'article est construit dans une perspective comparatiste, en deux temps, à l'aide des opérations de Pierre Kuentz (1972). D'abord, nous analysons le prescrit officiel des Communautés française et flamande pour le cours de langue première du secondaire afin de répondre à la question suivante : quelles sont les convergences et les divergences quant aux prescriptions relatives à l'extrait ? Ensuite, nous étudions deux ouvrages belges de référence en histoire littéraire afin de répondre à la question suivante : comment les ouvrages mettent-ils en extrait et en page des œuvres littéraires ?

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

Nombreux sont les chercheurs qui évoquent le processus de transformation, dans un contexte scolaire, des œuvres littéraires (Bishop, 2019, p.231 ; Chervel, 2006, p.478), notamment en extraits (Halté et Petitjean, 1974, p.48 ; Kuentz, 1972, p.9 ; Reuter, 1990, p.10). Ces derniers, utilisables comme supports dans un cours de langue première, constituent le résultat de la translation à la sphère scolaire des œuvres littéraires de la sphère socioculturelle dont elles relèvent initialement, ce qu'André Chervel nomme la « scolarisation de la littérature » (2006, p.479). Ce processus contribue à instituer l'école en lieu de fabrication de l'« enseignable » (Chervel, 1988, p.90) et c'est celui que nous envisagerons, conforté par Anissa Belhadjin *et al.* (2020, p.13) qui pointent l'intérêt de l'extrait pour la recherche en didactique en expliquant que « [l']utilisation, la permanence, les reconfigurations de cet objet spécifiquement scolaire nous disent quelque chose de l'évolution historique de l'enseignement de la littérature » ; Marie-France Bishop et Laëtitia Perret (2020, p.203) ajoutent que l'extrait permet de dégager les principales finalités attribuées à l'enseignement-apprentissage de la littérature.

La question sera envisagée dans le cadre des deux principales communautés linguistiques de Belgique, pays qui constitue en effet un contexte institutionnel pertinent pour une étude comparative : même si, depuis 1988, les trois communautés – flamande (environ 58 % de la population), française (environ 41 % de la population) et germanophone (environ 1 % de la population) – sont autonomes en matière d’enseignement (en ce qui concerne le financement des écoles, la rédaction des différentes instructions officielles, les choix en termes de didactique, etc.), leurs systèmes scolaires partagent un « héritage commun » (De Witte et Hindriks, 2017, p. 24) et présentent des caractéristiques similaires (mêmes réseaux d’enseignement, durée identique de la scolarité obligatoire, 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 – néerlandais, français, allemand – qui constituent un obstacle et font que les acteurs 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 réaliser ici.

L’article sera construit dans une perspective comparatiste, en deux temps. D’abord, nous analyserons le prescrit officiel de la Communauté française (CF) et de la Communauté flamande (VG, pour *Vlaamse Gemeenschap*) pour le cours de langue première du secondaire afin de répondre à la question suivante : quelles sont les convergences et les divergences quant aux prescriptions relatives à l’extrait littéraire, étudié comme le résultat d’un processus mais aussi dans ses usages ? Ensuite, nous étudierons deux ouvrages belges de référence en histoire littéraire afin de répondre à la question suivante : comment chacun des deux ouvrages met-il en extrait et en page des œuvres littéraires ? Il s’agira ainsi de voir d’une part comment l’institution, éditoriale cette fois, transforme ces œuvres littéraires en objets scolaires et d’autre part en quoi les ouvrages étudiés constituent des témoins du prescrit officiel. Notre hypothèse de travail est que l’autonomie des deux communautés conduit à des divergences en termes de pratiques d’enseignement-apprentissage de la littérature. Décrire – à l’aide des opérations de mise en extrait et en page distinguées par Pierre Kuentz (1972, p. 5-18) – les prescriptions relatives à l’extrait dans les instructions officielles et la mise en œuvre de ces prescriptions dans deux ouvrages de référence devrait nous permettre de mettre en évidence ces divergences, qu’il s’agira ensuite de discuter afin d’envisager leur impact sur l’enseignement-apprentissage de la littérature dans le secondaire en Belgique.

1. Préambules méthodologiques

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 Schneuwly, 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 (Fraise, 2012, p. 35). Ainsi, la recherche dont rend compte cet article 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) entre deux zones géographiques de langues différentes.

1.2. Un article de Kuentz comme guide pour le questionnement

Si André Chervel (2006, p. 479) évoque une « longue tradition d'altération, de dénaturation et de normalisation » des textes littéraires dans le cadre scolaire, quand Jean-François Halté et André Petitjean (1974, p. 48) parlent d'un « mécanisme complexe de désancrage », c'est Pierre Kuentz (1972) qui nous offre le cadre le plus opérationnel pour notre étude relative à l'extrait littéraire.

Dans un article souvent cité, Kuentz aborde en effet la question des discours scolaires sur les textes littéraires et plus particulièrement ceux présents dans les recueils de morceaux choisis. Évoquant un « "conditionnement" commercial d'un objet de consommation » (1972, p. 4) et une « désénonciation des énoncés » (p. 5) qui deviennent dès lors des « produits normalisés, aseptisés », détachés de leurs conditions d'énonciation (p. 5), il distingue trois discours scolaires successifs (primaire, secondaire et tertiaire) et, pour chacun d'eux, plusieurs opérations (p. 5-18). Nous nous permettrons de sélectionner certaines de ces opérations, en les réordonnant selon deux phases : celle de la mise en extrait du texte littéraire et celle, consécutive, de la mise en page de l'extrait ainsi obtenu, que ce soit dans les anthologies de textes littéraires, dans les manuels scolaires ou dans les documents conçus par l'enseignant à l'intention des élèves. Ci-dessous, nous reprenons donc certaines des opérations de Kuentz et nous les distribuons parmi les deux phases, en ajoutant les questions de recherche spécifiques qui seront les nôtres.

La mise en extrait :

- Cadrage : selon quels critères sélectionne-t-on une ou plusieurs partie(s) de l'œuvre intégrale pour constituer ensuite un extrait, avec ou sans indication de la sélection ?
- Titrage : l'extrait ainsi constitué reçoit-il un titre et, dans l'affirmative, d'où ce titre provient-il : de l'extrait même auquel il est attaché, de l'œuvre intégrale, d'ailleurs ?
- Chapeau : l'extrait ainsi constitué est-il précédé d'un texte introductif, visant à le présenter au lecteur, mais aussi à le situer dans l'œuvre intégrale dont il est issu ?

La mise en page :

- Homogénéisation : le texte littéraire est-il soumis à une standardisation/normalisation typographique/orthographique visant à le rendre accessible au lecteur contemporain ?

- Traduction : efface-t-on les particularités linguistiques du texte (l'exemple type étant celui de la littérature médiévale) pour le rendre accessible au lecteur contemporain ?
- Notes : l'extrait est-il accompagné de notes, dont l'objectif est de le rendre directement compréhensible par le lecteur, d'épargner à ce dernier l'usage d'un outil lexicologique ?
- Illustration : l'extrait est-il illustré, par exemple grâce à un dessin, une peinture, une photographie, une représentation de l'auteur, la couverture d'une édition, etc. ?

Nous ne retenons donc pas l'opération du montage des extraits entre eux (par courant littéraire, par thématique, etc. : les deux ouvrages que nous étudions dans cet article regroupent systématiquement les extraits par courant), celle de la canonisation (l'espace manquerait pour traiter cette question de la sélection des textes à aborder) ou celle de l'ajout de questions sur les textes (en effet, aucun des ouvrages n'en propose).

2. L'extrait littéraire dans les instructions officielles belges

2.1. Introduction

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 WBE¹ en CF et le réseau GO!² en VG), le réseau libre, organisé par des personnes privées ou des associations et subventionné (pour l'essentiel, le réseau de la FESeC³ en CF et le réseau KOV⁴ en VG) et le réseau organisé par les provinces, villes et communes et subventionné (le réseau du CPEONS⁵ en CF et les réseaux OVSG⁶ et POV⁷ en VG). Chaque communauté définit ses instructions officielles, les référentiels⁸. 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

1 Wallonie-Bruxelles Enseignement.

2 *GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap*.

3 Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

4 *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*.

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

6 *Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten*.

7 *Provinciaal Onderwijs Vlaanderen*.

8 Un renouvellement intégral des instructions officielles en VG a commencé en 2018, mais seuls les référentiels (ainsi que les programmes du premier degré pour les différents réseaux) étaient disponibles au moment de la rédaction de cet article; les documents mentionnés ici resteront donc en vigueur durant quelques années encore. Ainsi, il faudra attendre l'année scolaire 2024-2025 pour que les nouvelles instructions officielles soient appliquées dans le cadre de la sixième année de l'enseignement secondaire.

en CF et les formes en VG⁹. Le tableau 1 offre une mise en regard des systèmes d'enseignement secondaire de la CF et de la VG¹⁰.

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</i> (A)
	Différencié (D)	<i>B-stroom</i> (B)
Deuxième degré (2D) : troisième-quatrième (quatorze à seize ans)	Section de transition (ST) Général Technique de transition	<i>Algemeen secundair onderwijs</i> (ASO)
	Section de qualification (SQ) Technique de qualification	<i>Technisch secundair onderwijs</i> (TSO)
Troisième degré (3D) : cinquième-sixième(-septième) (seize à dix-huit, dix-neuf ans)	Professionnel	<i>Beroepssecundair onderwijs</i> (BSO)

Nous avons bien conscience qu'il existe une distance évidente entre le curriculum prescrit – les instructions officielles – et le curriculum réel (Perrenoud, 1995, p. 110), à savoir les pratiques de classe, mais ces instructions officielles constituent des sources écrites, donc stables, et elles 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).

La recherche dans les instructions officielles des deux communautés a été effectuée à partir des mots-clés suivants, établis à partir d'une première lecture « naïve » :

- en français : *extrait(s), fragment(s), intégral(e)(s), intégralité, complet(s)/complète(s)*;
- en néerlandais : *compleet, complete, (tekst)fragment(en), volledig(e)*.

2.2. Mise en extrait

Dans pratiquement la totalité des documents consultés, et ceci pour les deux communautés linguistiques, ne figure aucune prescription relative à la mise en extrait, c'est-à-dire aux principes qui guident la sélection effectuée au sein de l'œuvre complète. Toute liberté est donc laissée aux enseignants dans les instructions officielles pour le cadrage, le titrage, la présentation de l'extrait et sa contextualisation dans l'œuvre intégrale, donc pour cet aspect de la

⁹ 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 : « AT » pour « ASO-TSO ».

¹⁰ La forme artistique, minoritaire dans le paysage du secondaire en Belgique, ne sera pas prise en compte.

transposition didactique (Chevallard, 1991) qu'est la transformation à des fins scolaires d'un texte littéraire complet, relevant initialement de la sphère socio-culturelle. La seule exception réside dans le programme pour les deux premières années du secondaire du réseau libre subventionné en CF (que ce soit pour l'enseignement commun ou l'enseignement différencié¹¹), qui indique dans les « tâches permettant d'évaluer la compétence » de lecture des textes littéraires : « Lire *dans leur intégralité* des textes littéraires [...] » (CF/FESeC/1D/C/2005, p. 26; nous soulignons) ou « Lire ou écouter (*lecture intégrale*) [...] des textes littéraires » (CF/FESeC/1D/D/2008, p. 17; nous soulignons). En principe, les enseignants n'ont donc pas le choix et doivent utiliser uniquement des textes « dans leur intégralité »; il s'agit bien là d'une prescription, et l'expérience¹² nous a souvent montré qu'elle n'est pas toujours respectée sur le terrain.

2.3. Mise en page

Si le prescrit officiel de la CF s'avère muet quant à la question de la mise en page des textes – et donc des extraits – littéraires, il n'en va pas de même pour celui de la VG. En effet, dans les programmes¹³ du réseau libre subventionné et dans ceux du réseau officiel, nous retrouvons souvent une invitation à présenter les textes à lire (quels qu'ils soient) dans leur mise en page initiale, qui participe de l'acquisition de la compétence de lecture (de textes littéraires ou non). Voici trois exemples : « Pour les histoires, poèmes et pièces de théâtre, nous choisissons autant que possible la présentation originale » (VG/KOV/2D/AT/2002, p. 47; traduction personnelle), « Pour les compétences de lecture, choisissez autant que possible des textes authentiques dans leur mise en page originale » (VG/KOV/2D/AT/2012, p. 45; traduction personnelle) et « [...] L'enseignant propose les textes dans leur forme originale [...]. Pour des textes à lire, sont exclusivement utilisés des textes dans leur mise en page d'origine [...]. Les bons manuels fournissent des textes dans leur forme originale » (VG/GO!/3D/ASO/2015, p. 48; traduction personnelle). Notons que le prescrit du réseau officiel GO! est le seul à ne pas nuancer (le réseau KOV emploie la formule « autant que possible »), mais également à articuler cette prescription à un jugement de qualité relatif aux manuels.

2.4. Usages de l'extrait

En préambule, il nous faut souligner deux éléments importants. Le premier est que, dans les instructions officielles des deux communautés, les mentions relatives aux usages de l'extrait et de l'œuvre intégrale sont des suggestions, des conseils; rien n'est imposé aux enseignants. Précisons néanmoins qu'il existe souvent une prescription relative au nombre minimum – variable selon

11 La différence entre ces types d'enseignement est que les élèves qui intègrent l'enseignement différencié n'ont pas obtenu leur CEB, c'est-à-dire leur certificat d'études de base du niveau primaire.

12 Il s'agit d'une observation approfondie des manuels scolaires pour le cours de français au début du secondaire (voir par exemple Outers, 2020) et des supervisions de stages pédagogiques que nous avons été amené à effectuer ces dernières années dans le cadre de la formation initiale d'enseignants.

13 Les référentiels, généraux, n'évoquent pas ce genre de questions, laissées à l'appréciation des réseaux.

les communautés, les degrés, les années, les formes, etc. – d'œuvres intégrales à faire lire aux élèves. Le deuxième élément à relever est que, pour la CF, les mentions quant aux usages de l'extrait littéraire et de l'œuvre intégrale sont aussi présentes pour la section qualifiante que pour celle de transition, tandis qu'en VG elles sont quasiment absentes pour la forme professionnelle¹⁴.

Dans les instructions officielles pour la CF et la VG figure une série de prescriptions quant aux usages de l'extrait, relativement similaires d'une communauté linguistique à l'autre; ces prescriptions peuvent être classées en trois groupes. Tout d'abord, celles relatives à l'écoute-plaisir : le prescrit officiel suggère souvent aux enseignants de lire à voix haute un extrait d'un texte littéraire, à des fins diverses et variées qui rencontrent parfois celles soulignées par Bishop et Perret (2020, p. 204) : « [...] l'extrait peut être un déclencheur du désir de lecture, inviter à la découverte des œuvres, permettre de les connaître sans les avoir lues [...] ». Ensuite, les prescriptions quant à une production réalisée par l'élève à partir d'un extrait de texte littéraire : une lecture à voix haute, une illustration, une mise en scène, etc. Notons dans ce groupe les productions prescrites en CF dans le cadre de l'UAA 5. En effet, depuis 2014 pour la section de qualification et 2018 pour celle de transition, les nouvelles instructions officielles, valables de la troisième à la dernière année du secondaire, sont organisées en sept « unités d'acquis d'apprentissage »; l'UAA 5 s'intitule « S'inscrire dans une œuvre culturelle ». L'élève y est invité à amplifier (« combler une ellipse, développer un élément simplement évoqué, poursuivre une œuvre narrative ou poétique », etc.), recomposer (« créer une nouvelle œuvre par déplacement ou suppression d'éléments d'une ou plusieurs sources ») ou encore transposer une œuvre culturelle (d'un genre à un autre, d'un média à un autre, etc.) (CF/2D-3D/ST/2018, p. 35). Ce qui nous intéresse ici est que l'œuvre culturelle, dans le cas de la transposition, peut être « complète » ou « partielle », ce qui invite les enseignants à intégrer l'extrait littéraire dans leurs corpus (CF/2D-3D/ST/2018, p. 35) (pour la section de qualification, l'élève peut travailler à partir d'un « fragment »; CF/2D-3D/SQ/2014, p. 60). Enfin, le troisième groupe est constitué de prescriptions quant à des activités diverses¹⁵ : comparer l'extrait littéraire à un extrait d'une adaptation cinématographique, choisir un extrait pour expliquer/commenter¹⁶ sa lecture ou encore reconnaître des concepts (narratifs ou autres) dans un extrait littéraire.

Une divergence importante à relever concerne l'usage de l'extrait dans une visée illustrative (un trait d'un courant littéraire, un élément caractéristique du style d'un auteur, l'intérêt d'un auteur pour un thème précis, etc.). Selon Jean-Louis Dufays (2010, p. 18), dans ce cas, l'extrait s'avère être un support privilégié. Cet usage se retrouve bien dans un référentiel de la CF – *Compétences terminales et savoirs requis en français* –, publié en 1999 pour la section de transition et

14 Dont le prescrit légal comporte par ailleurs peu d'indications relatives à l'enseignement-apprentissage de la littérature.

15 Notons que, dans les instructions officielles valables en CF, ces activités ne sont pas spécifiquement prescrites par rapport à des extraits littéraires, mais bien quant à tout texte littéraire, complet ou non.

16 Il s'agit d'une prescription qu'on retrouve souvent dans les instructions officielles en VG, et le mot en néerlandais – *toelichten* – nous semble renvoyer à plusieurs pratiques, d'où une double traduction.

remplacé en 2018¹⁷. Dans une partie qui a pour titre « Les savoirs sur la littérature et l'art », il présente une cinquantaine de « [g]randes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs...) constitutives du fonds culturel contemporain » et précise ceci à leur sujet :

La plupart des œuvres citées ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale [...]. Dans une visée de formation culturelle, l'analyse de l'un ou l'autre extrait bien choisi s'avèrera souvent beaucoup plus efficace [...]. Le professeur réservera surtout la lecture intégrale à des œuvres contemporaines qui ne sont pas citées ici. (CF/2D-3D/ST/1999, p.19)

On retrouve un propos relativement similaire dans le programme du réseau WBE pour la section de transition de 2018 : « S'il n'impose pas la lecture expresse d'œuvres patrimoniales complètes, le présent programme encourage les professeurs à mettre leurs élèves au contact de celles-ci par des extraits soigneusement sélectionnés » (CF/WBE/2D-3D/ST/2018, p.67). Dans les deux cas, l'usage suggéré est donc bien d'illustrer un courant littéraire, une thématique, le style d'un auteur, etc., à l'aide d'un extrait de texte littéraire choisi.

Dans les documents officiels de la VG, cet usage de l'extrait littéraire n'est jamais recommandé ni même mentionné; bien au contraire, on peut trouver l'indication suivante : « L'intention n'est pas d'offrir aux élèves une histoire littéraire systématique sur la base d'extraits illustratifs » (VG/OVSG/3D/ASO/2014, p.39; traduction personnelle). Même si le réseau OVSG ne concerne que 7,5% des élèves de la VG (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018, p. 17), nous estimons que le propos mérite d'être souligné dans la mesure où il est l'exact opposé des prescriptions en CF, qui semblent voir dans l'extrait un support idéal pour aborder à peu de frais avec les élèves des notions, entre autres, d'histoire littéraire. Notons aussi que les instructions officielles du réseau OVSG s'inscrivent à bien des égards dans l'optique de celles des autres réseaux¹⁸, ce qui nous semble permettre la généralisation du propos.

2.5. Discussion des résultats

La diversité des usages relevés dans les instructions officielles de la CF et de la VG renvoie à celle des usages soulignés par les chercheurs francophones¹⁹. Ainsi, Dufays (2010, p. 17-18) met en évidence le caractère privilégié de l'œuvre intégrale comme support si l'enjeu est l'apprentissage de la lecture dans sa dimension notamment identitaire et psychoaffective (cf. pôle de la participation de la lecture littéraire; Dufays *et al.*, 2015, p.94-95). En revanche, si l'enjeu est davantage la connaissance et relève d'une dimension culturelle et réflexive (cf. pôle de la distanciation de la lecture littéraire; Dufays *et al.*, 2015, p.92-94), le support

17 À l'heure où nous écrivons, ce référentiel n'est plus valable que pour la dernière année du secondaire, en section de transition, et pour quelques mois seulement. Cependant, ce référentiel et les programmes des différents réseaux qui en ont découlé sont restés en vigueur pendant plus d'une vingtaine d'années.

18 Les programmes en VG sont plus homogènes que ne l'ont parfois été ceux en CF.

19 Lors de notre lecture des travaux néerlandophones en didactique de la littérature, nous n'en avons trouvé aucun abordant la question de la diversité des usages de l'extrait; cette absence semble significative en soi.

privilegié est plutôt le morceau choisi issu de la littérature patrimoniale. Claude Simard *et al.* (2019, p. 258-259) réalisent aussi une différence entre la lecture fragmentaire, dont ils jugent le support artificiel, mais dont ils reconnaissent qu'elle entre relativement bien dans la forme scolaire et offre « un moyen commode pour comparer des textes et/ou balayer différentes manifestations d'un courant, d'un genre, d'un thème... », et la lecture intégrale, qui constitue selon eux « la démarche la plus "naturelle" ». En effet, la lecture intégrale correspond davantage que la lecture fragmentaire aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, p. 137), raison pour laquelle elle est privilégiée par certains auteurs, notamment Dufays (1999, p. 3), qui écrit que « [d]ès l'instant où la priorité était d'apprendre à développer des pratiques sociales ayant quelque réalité en dehors du champ scolaire, ne fallait-il pas inviter les élèves à lire d'abord des œuvres intégrales, c'est-à-dire de vrais livres? »; Christian Poslaniec (1992, p. 191) abonde dans ce sens en conseillant de « [...] ne [proposer aux élèves] que des livres signifiants – des livres entiers, et non des photocopies ou des extraits ».

Le débat se poursuit donc entre les tenants de l'extrait et ses détracteurs. D'un côté, certains soulignent son coût moindre par rapport à l'œuvre intégrale quand il est reproduit dans une anthologie ou dans les documents des élèves (Babin, 2020, p. 41), notent qu'il est souvent accompagné d'un paratexte, d'une mise en page, etc., qui « contribuent à en diriger la lecture » (Babin, 2020, p. 41-42) et enfin rappellent qu'il est « libre de droits, gratuit, aisément diffusable » (Belhadjin *et al.*, 2020, p. 13). Les arguments contre l'usage de l'extrait sont plus nombreux. Par exemple, Jean-Louis Dumortier (2004, p. 140) considère comme une « maltraitance » l'usage qui consiste à proposer des extraits de textes « radicalement coupés de leur entour », ce qui générerait chez les élèves ennui et difficultés d'entrée dans le texte. Julien Van Beveren (2007, p. 283-284) relie l'intérêt pour l'extrait au « consumérisme ambiant » ou à une culture « de la consommation rapide et du rendement maximal obtenu en un temps minimal »; il regrette aussi que les extraits soient souvent envisagés uniquement comme illustrations d'un courant littéraire avec ce que cela comporte de risques : passer sous silence des aspects du texte, occulter la question du plaisir de la lecture, réduire la formation à des savoirs *sur* la littérature, etc. Gérard Langlade (1991, p. 19-20) estime que l'usage de l'extrait, la « canonisation du "texte-joyau" », revient à nier l'existence de l'œuvre intégrale et à dispenser les élèves de sa lecture au lieu d'y conduire. Antoine Compagnon, enfin, écrit :

Pour être affecté par les livres, il me semble qu'il faut commencer par les lire en entier [...]. Pensez-vous qu'un élève qui se contenterait de cinq ou six morceaux, même bien choisis, de *Madame Bovary* puisse saisir toute la tragédie que vit Emma? Je ne le crois pas. Je tiens beaucoup à cet impératif de la lecture intégrale. Le bachotage, la sélection d'extraits étouffent la portée saisissante de la littérature. (2013, p. 265)

3. L'extrait littéraire dans deux ouvrages belges de référence en histoire littéraire

3.1. Introduction

Nous avons montré que l'usage de l'extrait à des fins illustratives recevait une place différente dans le prescrit officiel de la CF, qui le recommande, et de la VG, qui le déconseille. Dans cette seconde partie, nous proposons donc de nous pencher sur deux ouvrages de référence en histoire littéraire dans lesquels la dimension anthologique est présente à des degrés divers : *Grands courants de la littérature française*, publié pour la première fois en 2003 et réédité en 2007 puis en 2015 (Legros *et al.*, 2015 ; annexe 1) et *Nederlandse literatuur. Van de middeleeuwen tot vandaag* (De Geest *et al.*, 2006 ; annexe 2). Ces ouvrages présentent des similitudes : ils ont été publiés par deux maisons d'édition (Averbode et Érasme) appartenant à un même groupe éditorial belge (Averbode), ils sont tous deux destinés à un public d'élèves des dernières années de l'enseignement secondaire général (celui en néerlandais, car le site de la maison d'édition renseigne le troisième degré de la forme ASO et celui en français, car le préambule renvoie explicitement au référentiel de 1999 que nous avons déjà évoqué²⁰) et ils comportent tous deux une ligne du temps que les enseignants peuvent afficher en classe. Ils diffèrent en revanche par certains aspects : l'ouvrage en néerlandais n'a été édité qu'une seule fois tandis que l'ouvrage en français a été réédité deux fois (en couleurs en 2015) ; de plus, l'ancrage dans les instructions officielles est fort présent pour celui en français (voir ci-dessus) tandis qu'il est inexistant dans celui en néerlandais.

3.2. Usages de l'extrait

Les usages de l'extrait diffèrent entre les deux ouvrages. Celui en français possède une structure double : pour chaque courant littéraire, les auteurs proposent une première partie qui présente les caractéristiques dudit courant et une seconde partie qui illustre ces courants à l'aide de textes divers : extraits de romans, extraits de pièces de théâtre, (extraits de) poèmes, etc. Nous sommes donc face à un ouvrage d'histoire littéraire et à une anthologie de morceaux choisis. Notons que le nombre d'extraits, qui se révèlent simplement juxtaposés et ne sont jamais commentés, a augmenté entre les éditions : de vingt-deux extraits pour l'édition de 2003, l'ouvrage est passé à soixante-neuf en 2007 et finalement à cent-dix-huit en 2015. L'ouvrage en néerlandais se limite à proposer à son lecteur une histoire de la littérature néerlandaise et néerlandophone avec quelques extraits qui illustrent des propos spécifiques (vingt-huit extraits pour soixante-et-une pages) (voir l'annexe 3 – De Geest *et al.*, 2006, p. 19 – et l'annexe 4 : De Geest *et al.*, 2006, p. 39).

20 « Depuis 1999, la Fédération Wallonie-Bruxelles demande que soit certifiée, à l'issue de l'enseignement secondaire de transition, l'acquisition de certaines compétences relatives à dix "grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui" [...]. Les pages qui suivent [...] proposent des repères pour atteindre cet objectif ambitieux ; elles prennent donc pour objet les dix grands courants tels que les nomme et les caractérise le référentiel des compétences terminales de 1999. » (Legros *et al.*, 2015, p. 3)

3.3. Mise en extrait

Reprenons les opérations issues de l'article de Kuentz (1972) que nous avons placées dans la rubrique relative à la mise en extrait ainsi que les questions de recherche qui y avaient été associées. En ce qui concerne le cadrage, les deux ouvrages sélectionnent bien des extraits (sauf lorsqu'il s'agit de poèmes, qui sont fournis dans une version intégrale lorsqu'ils sont courts) et n'hésitent pas à tronquer les textes en indiquant la suppression par des points de suspension encadrés de crochets. L'opération de titrage, si elle est inexistante dans l'ouvrage en néerlandais dans la mesure où les extraits fonctionnent toujours comme illustration d'un propos (voir les annexes 3 et 4), s'avère omniprésente dans l'ouvrage en français, avec le risque de générer une confusion – entre le titre initial du texte (roman, pièce de théâtre, etc.) et le titre créé par les auteurs et/ou les éditeurs – et donc d'induire l'élève en erreur (Kuentz, 1972, p. 13). Voici quelques exemples :

- « Une tête bien faite » – Montaigne, *Essais* (p. 8);
- « La règle des trois unités » – Boileau, *Art poétique* (p. 20);
- « Monsieur Jourdain découvre la prose » – Molière, *Le Bourgeois gentilhomme* (p. 22);
- « Hypocrisie ou simple politesse ? » – Molière, *Le Misanthrope* (p. 23);
- « La vie mouvementée de Figaro » – Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro* (p. 30);
- « Les tourments d'Adolphe » – Constant, *Adolphe* (p. 35);
- « La mort de Gavroche » – Hugo, *Les Misérables* (p. 37);
- « Un jeune ambitieux » – Stendhal, *Le Rouge et le Noir* (p. 50);
- « Les calculs du père Rouault » – Flaubert, *Madame Bovary* (p. 51);
- « Le temps retrouvé dans une gorgée de thé » – Proust, *Du côté de chez Swann* (p. 53).

Enfin, aucun des deux ouvrages ne propose d'introduction ou de chapeau pour les différents extraits littéraires proposés, ce qui fait écho à un propos de Dumortier (2004, p. 140) qui reproche aux manuels scolaires de proposer parfois une multitude d'extraits sans introduction, ce qui selon lui ne facilite pas l'entrée des élèves dans leur lecture.

3.4. Mise en page

Il reste à analyser les ouvrages à la lumière des opérations de Kuentz reprises dans la rubrique relative à la mise en page. En ce qui concerne l'homogénéisation, tous les textes sont typographiés et mis en page de façon identique dans les deux ouvrages, ce qui renvoie bien au « conditionnement » commercial » et à la « désénonciation » de Kuentz (1972, p. 4-5). Il y a cependant deux exceptions dans l'ouvrage en français : il s'agit d'un texte de Ronsard dans une édition d'époque (voir l'annexe 5 : Legros *et al.*, 2015, p. 10) et d'un calligramme (*ibid.*, p. 45), qui aurait été peu pertinent sous une autre forme.

Les ouvrages présentent les textes dans leur version originale (même lorsqu'il s'agit de littérature médiévale) et ils offrent parfois au lecteur une traduction de mots (voir l'annexe 6 : De Geest *et al.*, 2006, p. 13) voire du texte en entier

(voir l'annexe 7 : De Geest *et al.*, 2006, p. 4), quelquefois des explications sur le fond (voir l'annexe 8 : Legros *et al.*, 2015, p. 37).

Enfin, en ce qui concerne l'illustration, la différence entre les ouvrages est notable. Si les extraits sont très rares dans celui en néerlandais, où une illustration ne les accompagne pas toujours (voir les annexes 3 et 4), dans la version de 2015 de l'ouvrage en français, ils sont très souvent accompagnés d'illustrations variées. Il s'agit majoritairement d'illustrations « exogènes », qui ne font initialement pas partie du texte (Dumortier, 2001, p. 236). Dumortier n'en juge pas la présence opportune, car selon lui elles ne constituent pas « des données à prendre en considération pour la production de sens » (*ibid.*). Par exemple, on trouve un portrait de l'auteur (voir les annexes 5 et 9 : Legros *et al.*, p. 10 et 53), un document de la main de l'auteur (voir l'annexe 9), une illustration d'un épisode du texte (voir l'annexe 8), un tableau réalisé d'après un poème (voir l'annexe 8), un tableau représentant l'esthétique du courant illustré (voir l'annexe 10 : Legros *et al.*, 2015, p. 69), etc.

3.5. Discussion des résultats

Nous l'avons dit, les deux ouvrages étudiés présentent de nombreuses caractéristiques communes : groupe éditorial, format A4, public visé, ligne du temps supplémentaire, etc. En réalité, ils s'avèrent sensiblement différents l'un de l'autre. Nous avons montré que les instructions officielles en CF sont très attentives à la dimension culturelle de l'enseignement-apprentissage de la littérature, ce qui génère des prescriptions importantes en ce qui concerne l'histoire littéraire. Le caractère conforme au prescrit officiel de l'outil étudié peut expliquer son succès et ses rééditions ainsi que son format devenu de plus en plus attractif (illustrations, couleurs, etc.), mais il n'en reste pas moins que la mise en extrait puis en page des textes littéraires fait écho à certaines opérations que Kuentz (1972) reproche aux manuels. Les instructions officielles de la VG mettent quant à elle davantage l'accent sur la compétence littéraire que les élèves doivent avoir acquise au terme de leur scolarité, d'où des prescriptions plus rares en termes d'histoire littéraire. L'outil étudié s'avère donc plus autonome par rapport au prescrit, ce qui pourrait expliquer l'absence de réédition depuis 2006 contrairement à son homologue en français. Il n'en est pas moins vrai que, si son format est peu attractif, on y relève assez peu des défauts pointés grâce au cadre de Kuentz, notamment parce que sa fonction n'est pas d'être anthologique et parce que les extraits littéraires y sont rares.

Conclusion

Nous avons montré que les instructions officielles de la CF invitent les enseignants à utiliser l'extrait littéraire à des fins illustratives, contrairement à celles de la VG qui déconseillent cet usage. On retrouve cette divergence dans les deux ouvrages de référence en histoire littéraire étudiés, puisque celui diffusé en CF offre à son lecteur à la fois du contenu (relatif aux courants) et une anthologie de textes, contrairement à celui de la VG qui ne comporte que peu d'extraits. Ces constats pourraient être l'indice que la conception de l'enseignement-apprentissage de la littérature qui prévaut en VG est surtout orientée vers l'acquisition d'une compétence de lecture : les élèves doivent lire des textes (littéraires) dans leur mise en page initiale – qui participe de plein droit à leur compréhension – et l'objectif n'est pas de leur fournir une histoire de la littérature à l'aide d'extraits, contrairement à ce qui a lieu en CF où l'on décèle l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage de la littérature au secondaire.

Dans un article qui constitue une sorte de manifeste du groupe HELICE²¹, Marie-France Bishop écrit :

Les investigations menées sur les « petites formes » littéraires, sont éclairantes, car elles favorisent la perception des enjeux de l'enseignement de la littérature dans les pays concernés. Ces enjeux sont souvent dissimulés sous des objectifs affichés dans les programmes et les prescriptions. C'est en observant plus finement ce qui apparaît derrière l'étude de tel ou tel objet que des éléments implicites émergent. (Bishop, 2019, p. 239)

Ce propos est éclairant dans la mesure où les résultats de nos observations dont nous rendons compte ici s'ajoutent à des hypothèses posées à la suite d'analyses fondées sur d'autres critères de comparaison²². Il semblerait en effet que la VG, dans son prescrit officiel, accorde une place plus importante à la formation du sujet lecteur (nous renvoyons ici à Rouxel et Langlade, 2004) et se dirige vers ce que Martijn Nicolaas et Steven Vanhooren (2008, p. 40) nomment un *lezersgericht literatuuronderwijs*, un « enseignement de la littérature orienté vers le lecteur ». Nicolaas et Vanhooren opposent le *lezersgericht literatuuronderwijs* à un *cultuurgericht literatuuronderwijs*²³, un « enseignement de la littérature orienté vers la culture » (p. 11), qui semble par ailleurs émerger davantage dans le prescrit officiel de la CF étudié ici. D'ailleurs, ce n'est que dans la partie consacrée à l'approche « classique / orientée vers la culture » de l'enseignement-apprentissage de la littérature qu'Ilse Bolscher *et al.* (2004, p. 168) abordent l'usage de l'extrait à des fins d'histoire littéraire, la partie consacrée à l'approche « moderne / orientée vers le lecteur » (p. 169) n'évoquant pas le sujet.

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

22 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.

23 On retrouve d'ailleurs la distinction entre ces deux paradigmes chez Ilse Bolscher *et al.* (2004, p. 168-169) ainsi que chez Steven Vanhooren et André Mottart (2009, p. 6).

Ces constats restent bien entendu à confirmer et probablement à nuancer grâce aux suites de notre recherche, qui nous conduiront à nous pencher également sur les pratiques effectives des enseignants.

Bibliographie

- BABIN, J. (2020). La « dispute » des extraits et la mise en circulation de l'œuvre intégrale en classe de français : le discours des principaux acteurs (1969-1984). Dans A. Belhadjin et L. Perret (dir.), *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (p. 39-54). Peter Lang.
- BELHADJIN, A., BISHOP, M.-F. et PERRET, L. (2020). Introduction. Dans A. Belhadjin et L. Perret (dir.), *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (p. 11-20). Peter Lang.
- BISHOP, M.-F. (2019). Étudier la discipline dans une approche comparatiste, didactique et historique. Dans S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. Sales 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.
- BISHOP, M.-F. et PERRET, L. (2020). Conclusion. Dans A. Belhadjin et L. Perret (dir.), *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire* (p. 201-205). Peter Lang.
- BOLSCHER, I., DIRKSEN, J., HOUKES, H. et VAN DER KIST, S. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. NBD Biblion.
- 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.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVI^e au XX^e siècle*. Retz.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd. ; 1^{re} éd. : 1985). La Pensée sauvage.
- COMPAGNON, A. (2013). *Une question de discipline. Entretiens avec Jean-Baptiste Amadieu*. Flammarion.
- 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.

- DE GEEST, D., FAEMS, A., RYMENANTS, K. et SINTOBIN, T. (2006). *Nederlandse literatuur. Van de middeleeuwen tot vandaag*. Averbode.
- 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. (1999). Le cadre du débat : le décret « Missions » et la définition des « compétences terminales ». *Français 2000*, 163-164, 2-5.
- 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. (2010). Le corpus littéraire. Analyse de quelques tensions actuelles et éclairage international. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 15-24). Presses universitaires de Rennes.
- 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. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*. De Boeck-Duculot.
- DUMORTIER, J.-L. (2004). De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classe de français. *Enjeux*, 59, 127-142.
- 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.
- FRAISSE, E. (2012). L'enseignement de la littérature : un monde à explorer. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 35-45.
- HALTÉ, J.-F. et PETITJEAN, A. (1974). Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire. Le Lagarde et Michard : le cas Diderot. *Pratiques*, 1-2, 43-64.
- KUENTZ, P. (1972). L'envers du texte. *Littérature*, 7, 3-26.
- LANGLADE, G. (1991). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée : lecture, étude, prolongements : volume 1. Des fondements théoriques d'une démarche à sa mise en pratique*. CRDP Midi-Pyrénées.
- LEGROS, G., MONBALLIN, M. et STREEL, I. (2015). *Grands courants de la littérature française* (3^e éd. ; 1^{re} éd. : 2003). Érasme.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang.

- MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M. L. et SENSEVY, G. (dir.). (2002). Vers une didactique comparée [numéro thématique]. *Revue française de pédagogie*, 141.
- NICOLAAS, M. et VANHOOREN, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Nederlandse Taalunie.
- NONNON, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34.
- OUTERS, P. (2020). La littérature de jeunesse dans l'enseignement secondaire en Belgique. Comparaison entre les Communautés française et flamande. *Caractères*, 62, 44-64.
- 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). *Texte, littérature et « Bildung »*. Conférence intergouvernementale « Les langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer ». Prague, 8-10 novembre 2007. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques. Récupéré sur le site du Conseil de l'Europe : <<https://rm.coe.int/09000016805a31df>>.
- POSLANIEC, C. (1992). *De la lecture à la littérature. Introduction à la littérature*. Éditions du Sorbier.
- REUTER, Y. (1990). Définir les biens littéraires? *Pratiques*, 67, 5-14.
- 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.
- 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.

- VAN BEVEREN, J. (2007). Approche intégrale et approche fragmentaire : comment aborder une œuvre littéraire en classe de français? Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 279-286). Presses universitaires de Louvain.
- 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.
- VLAAMS MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN VORMING. (2018). *Vlaams Onderwijs in cijfers. 2017-2018*.