

Notre recherche nous amène donc à avoir une vision holistique du phénomène. Faire davantage place à la réflexivité dans la formation engage des actions multiples dans l'enseignement, les stages, les écrits et leur accompagnement. Cela nécessite de rendre la réflexivité plus visible, intelligible, considérée aux yeux de tous et toutes comme une trame de fond, comme un élément transversal qui nécessite une approche intégrée. Dans ces conditions, les compétences réflexives pourront être développées tout au long du parcours de formation et professionnel.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteure.

Pierre OUTERS

ULiège

Faculté de Philosophie et Lettres

*Département de langues et littératures
romanes*

Haute École de Namur-Liège-Luxembourg

Pierre.Outers@uliege.be

Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ?

Introduction

La Belgique est un contexte intéressant pour une étude comparative : les systèmes éducatifs de ses deux principales communautés linguistiques, la Communauté française (CF) et la *Vlaamse Gemeenschap* (VG), ont conservé, malgré la communautarisation en 1988, un nombre élevé d'éléments communs (Bouttemont, 2004, p. 3) : réseaux, formes du secondaire, etc. Toutefois, si l'on se penche sur les résultats des élèves belges aux enquêtes PISA depuis 2000, il ressort que ce sont les élèves de la VG qui obtiennent les meilleurs résultats (Lafontaine, 2017, p. 158).

Les enquêtes PISA ont souvent évalué la lecture de textes littéraires (OCDE, 2012, p. 26), or il suffit de consulter les programmes du cours de langue

première (L1) du secondaire en VG pour constater que les prescriptions diffèrent entre la CF et la VG pour la composante « littérature », en termes tant de corpus à exploiter que d'approches à mettre en œuvre. Cela nous a convaincu de l'intérêt d'une étude comparative entre la CF et la VG quant à l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de L1, considérant le fait que des chercheurs mettent en évidence l'intérêt de la comparaison, de façon générale (Groux, 2002, p. 19) ou en lien avec la didactique de la L1 (Herrlitz et van de Ven, 2007, p. 23 ; Bishop, 2019, p. 231 ; Simard *et al.*, 2019, p. 390).

De nombreuses études en didactique comparée ont été menées depuis le début du ^{XXI}^e siècle et il nous a semblé que la didactique comparée pouvait être dépliée en trois niveaux distincts.

- Niveau macro : nous avons classé ici des études (dont celles figurant dans Daunay *et al.*, 2013) comparant l'enseignement-apprentissage de disciplines différentes.
- Niveau méso : l'objectif est dans ce cas (par exemple, Aase *et al.*, 2007) de comparer l'enseignement-apprentissage de la L1 pour des langues différentes.
- Niveau micro : est décrit l'enseignement-apprentissage d'une L1 dans des zones différentes (voir Brunel *et al.*, 2020 pour le français et Vanhooren & Mottart, 2009 pour le néerlandais).

Notre recherche, qui visait à comparer l'enseignement-apprentissage de la littérature au sein du cours de L1 du secondaire dans deux zones dont la L1 diffère, se situait donc à un niveau méso.

Faisant écho aux propos de didacticiens francophones dont Ulma (2010, p. 221), nous avons postulé des différences entre la CF et la VG quant à l'enseignement-apprentissage de la littérature et formulé la question de recherche suivante : « Quelles sont les différences entre la CF et la VG quant à l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le secondaire ? » La première hypothèse était que l'analyse permettrait de situer les pratiques d'enseignement-apprentissage de la littérature en CF et en VG au sein des cadres théoriques en didactique de la littérature des champs francophone et néerlandophone. Comme seconde hypothèse, nous considérons qu'il existait des pratiques en VG pouvant intéresser les acteurs du champ éducatif en CF : responsables du prescrit, auteurs de manuels, didacticiens du français, enseignants, etc.

1. Cadre méthodologique

Notre recherche est descriptive (Thouin, 2014, p. 275), avec une visée nomothétique (Dufays, 2001, p. 24) : elle vise à décrire puis à comparer des régularités. Pour ce faire, grâce à Manzon (2010, p. 93), nous avons utilisé le modèle de Bereday (1964, p. 28), constitué de quatre étapes.

- La description (I) consiste à recueillir différentes données pour chacune des zones étudiées.
- L'interprétation (II) vise à éclairer les données par des facteurs historiques, politiques, etc.
- La juxtaposition (III) permet de confronter les données pour faire émerger des similarités et des différences, donc définir des critères de comparaison; ces « foyers » ont été sélectionnés à partir de travaux en didactique de la littérature et réunis en trois catégories (cf. tableau 1 en annexe).
- La comparaison (IV) consiste à repartir de l'hypothèse dérivée de la juxtaposition pour la prouver à l'aide d'un traitement simultané des données relatives aux zones géographiques.

Inspiré par Reuter (2013, p. 66), nous avons décidé de circuler dans quatre espaces distincts :

- celui des pratiques *prescrites* grâce à l'analyse d'instructions officielles pour le cours de L1 ;
- celui des pratiques *proposées* grâce à l'étude de manuels scolaires pour ce cours de L1 ;
- celui des pratiques *déclarées* grâce à l'exploitation des réponses à une enquête en ligne ;
- celui des pratiques *observées* grâce à l'observation de plusieurs séances de cours de L1.

Considérant un changement structurel qui devait toucher le niveau secondaire en VG à partir de septembre 2021, nous avons défini une fenêtre temporelle pour l'analyse de ces pratiques : elle commence en septembre 2018 (date de début de notre recherche) et se termine en juin 2021.

2. Comparaison de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de L1 du secondaire entre la CF et la VG — synthèse des résultats

Les résultats de l'analyse des douze foyers de comparaison — à partir des quatre types de pratiques et ce dans les deux communautés linguistiques — sont résumés dans le tableau 1 (Annexe 1).

3. Analyse des résultats

Pour l'analyse, nous avons utilisé des cadres théoriques en didactique de la littérature (champs scientifiques néerlandophone et francophone); nous en donnons une sélection dans le tableau 2 ci-dessous.

À la lumière des résultats, il a été possible d'avancer deux constats qui nous ont permis de revenir sur notre première hypothèse de recherche. D'une part, les pratiques en CF se situent majoritairement à gauche du tableau. En utilisant les cadres néerlandophones, nous avons pu dire qu'elles relèvent plutôt d'un enseignement de la littérature classique / orienté vers la culture, les contenus et l'étude du texte. En convoquant les cadres francophones, nous

	Références	Approches centrées sur les contenus	Approches centrées sur l'élève
VG	Geljon, 1994	méthodes centrées sur l'étude du texte	équilibre entre les méthodes centrées sur l'expérience de lecture et les méthodes centrées sur l'étude du texte
	Bolscher <i>et al.</i> , 2004	enseignement de la littérature classique / orienté vers la culture	enseignement de la littérature moderne / orienté vers le lecteur
CF	Dufays <i>et al.</i> , 2015	pôle de la distanciation de la lecture littéraire	va-et-vient dialectique entre les deux pôles de la lecture littéraire (participation et distanciation)
	Simard <i>et al.</i> , 2019	approches historique et culturelle, générique, conceptuelle	approche centrée sur la lecture littéraire

Tableau 2 Articulation des approches en vigueur dans l'enseignement-apprentissage de la littérature.

avons associé les pratiques en CF aux approches historique et culturelle, générique et conceptuelle et au pôle de la distanciation de la lecture littéraire. D'autre part, les pratiques en VG se situent majoritairement à droite du tableau. Au regard des cadres néerlandophones, ces pratiques témoignent surtout d'un enseignement de la littérature moderne / orienté vers l'élève / le lecteur, traduit par un équilibre entre l'approche centrée sur l'étude du texte et celle centrée sur l'expérience de lecture. L'utilisation des cadres francophones permet de rapprocher les pratiques en VG de l'approche centrée sur la lecture littéraire et du va-et-vient dialectique entre le pôle de la participation et celui de la distanciation qui caractérise ce modèle. L'analyse est à nuancer : l'efficacité des cadres diminue quand on descend vers les pratiques individuelles.

Pour tenter d'expliquer nos différents constats, nous avons énoncé cinq hypothèses explicatives.

1. Au vu des réponses à une question de notre enquête, le temps consacré à la littérature dans le cours de L1 du secondaire serait plus important en CF qu'en VG; l'hypothèse est que les enseignants en VG considèrent qu'ils doivent consacrer moins de temps à la littérature qu'aux autres apprentissages et que les savoirs littéraires reçoivent alors moins d'attention.
2. Une formation initiale centrée sur deux disciplines (VG) et non une (CF) induirait moins d'attachement au savoir : les enseignants qui exercent en CF seraient davantage attachés aux contenus de leur discipline majeure, qu'ils ont davantage eu l'occasion de travailler que les enseignants de la VG, formés à deux disciplines, donc exposés à moins de savoirs littéraires.
3. Les modèles recommandés par la recherche en didactique de la littérature seraient plus lisibles en VG (opposition entre une approche focalisée sur les contenus et une sur l'élève) qu'en CF (le modèle de la lecture littéraire de Dufays *et al.*, 2015, p. 95–96 est très nuancé).
4. Les enseignants reproduiraient des pratiques qu'ils ont eux-mêmes vécues en tant qu'élèves : la recherche diachronique montre que les pratiques en CF sont depuis longtemps focalisées sur les contenus, alors que celles en vigueur en VG s'orientent depuis longtemps vers l'élève.
5. Les pratiques de la CF et de la VG seraient influencées par les pratiques qui ont cours dans le pays limitrophe : il apparaît en effet que les pratiques qui ont cours en France sont très orientées vers les contenus tandis que celles des Pays-Bas s'orientent davantage vers l'élève.

Conclusion

Les modèles de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 2015, p. 95–96) et de l'amateur éclairé de récits de fiction (Dumortier, 2001, p. 186–188) émanent de didacticiens belges et sont souvent évoqués en CF. Cependant, bien qu'ils soient assez anciens, il apparaît qu'ils ne sont pas encore massivement appliqués en CF et que les suggestions que nous avons énoncées avec une position impliquée (Reuter, 2013, p. 68–69), reprises ici, pourraient aider les enseignants à davantage les mettre en œuvre et à considérer davantage le sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2020, p. 34) :

- maintenir un usage de la littérature de jeunesse plus longtemps dans le cursus du secondaire et constituer des corpus ouverts à la littérature francophone (belge) ainsi qu'allophone;
- privilégier les lectures intégrales, éviter l'usage de l'extrait à des fins illustratives, proposer l'œuvre dans un format authentique, contextualiser tout extrait au sein de l'œuvre complète;
- laisser davantage l'élève choisir ses lectures intégrales à réaliser à domicile (par exemple au sein de listes constituées par l'enseignant), voire le laisser proposer lui-même ses lectures;
- éviter les tâches de restitution de savoirs, faire en sorte qu'ils aident l'élève à comprendre les textes mais aussi à fonder l'expression de l'expérience de lecture, de l'appréciation, etc.;
- privilégier au deuxième degré le travail sur des esthétiques, non situées historiquement, pour n'étudier les courants littéraires, historiquement situés quant à eux, qu'au troisième degré;
- réduire l'usage des questionnaires de lecture, éviter l'évaluation de la restitution de savoirs, intégrer deux tâches du *leesdossier* — autobiographie de lecteur et bilan — aux pratiques;
- réduire l'utilisation de l'écriture littéraire comme moyen de vérifier d'une part la maîtrise de savoirs littéraires et d'autre part la lecture d'un texte littéraire dans lequel s'inscrire;

- conserver en ligne de mire la promotion de la lecture, notamment en favorisant les activités où l'élève évoque son expérience de lecture, son appréciation du texte, ses préférences, etc.;
- accompagner les questions de compréhension et/ou d'interprétation sur un texte littéraire de questions visant à permettre à l'élève d'exprimer son expérience de lecture, son appréciation.

Comme toute recherche, la nôtre était limitée dans ses dimensions. De plus, la comparaison qui y était visée n'ayant jamais été réalisée, le travail ne pouvait se fonder sur aucune recherche préexistante. Nous avons donc dû renoncer à des points d'attention et à un approfondissement de certaines analyses, mais ces renoncements constituent des points de départ intéressants pour d'autres recherches. Ainsi, en termes de méthodologie, il reste possible d'étudier plus en détail les foyers (par exemple celui relatif à la façon de questionner l'expérience de lecture

dans les manuels scolaires), de creuser l'analyse des séances observées, etc. En termes de contenus, il resterait à comparer les pratiques de la CF et de la VG quant à d'autres dimensions du cours de L1 (langue, lecture, écriture, oral, etc.), à étudier d'autres foyers de comparaison en lien avec la littérature — l'oralité, les (sous-)genres, etc. —, à analyser les formations initiale et continue quant à la littérature et à sa didactique, à comparer les pratiques pour d'autres zones géographiques, à questionner les élèves du secondaire sur leur perception de l'enseignement-apprentissage de la littérature, à analyser leurs productions en lien avec la littérature, etc.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteur.

Annexe 1

	CF	VG
Les corpus littéraires	La littérature de jeunesse	L'objectif est d'offrir aux élèves des lectures adaptées à leur âge, à savoir de la littérature de jeunesse (en ce compris le roman pour adolescents) jusqu'au deuxième degré au moins.
	La littérature nationale	L'usage de la littérature belge néerlandophone n'est que peu mentionné dans le prescrit légal, mais les élèves sont assez souvent amenés à en lire dans les autres types de pratiques.
	La littérature allophone	Toutes les pratiques montrent un équilibre entre la littérature allophone et celle écrite en néerlandais, avec une pratique de la version originale (et parfois de la traduction par l'élève).
Les savoirs littéraires	La lecture intégrale ou par extraits	Le prescrit légal déconseille la visée illustrative des extraits, qui sont parfois fournis aux élèves dans un format qu'ils sont susceptibles de rencontrer en dehors du cadre scolaire.
	Les lectures intégrales à domicile	À tous les niveaux, l'imposition d'une lecture intégrale pour tous est rare : l'élève a très souvent l'occasion de choisir ses lectures dans une liste, voire d'en proposer lui-même.
	Les savoirs littéraires analytiques	Les savoirs analytiques ne doivent être étudiés qu'à partir du deuxième degré ; ils sont fréquemment mis en lien avec le sujet lecteur et enrichissent son approche du texte littéraire.
	Les savoirs littéraires historiques	Aucun savoir historique n'est prescrit et, au deuxième degré, il arrive que l'élève ne soit confronté qu'à des esthétiques ; le savoir soutient souvent l'approche du texte, non l'inverse.
	Les savoirs littéraires sociologiques	Les savoirs sociologiques n'apparaissent pratiquement pas, dans aucun type de pratiques, si ce n'est pour ce qui concerne la différence entre fiction et non-fiction au premier degré.
Les activités liées à la littérature	L'évaluation quant à la littérature	L'évaluation quant à la littérature est proscrite au premier degré ; les tâches évaluées varient, avec un dossier de lecture (focalisé surtout sur l'élève) omniprésent au troisième degré.
	L'écriture littéraire	L'écriture littéraire n'est pas présente systématiquement ; il s'agit souvent de tâches ponctuelles (non de séquences) dont l'objectif est surtout de développer la créativité de l'élève.
	La progression quant à la finalité des tâches en réception	Les pratiques mettent en œuvre une progression linéaire : au premier degré, l'accent est placé sur l'expérience de lecture de l'élève ; l'analyse du texte littéraire ne survient qu'après.
	La prise en compte du lecteur et de son appréciation du texte littéraire est présente, mais de façon relativement aléatoire ; l'UAA 6 a amorcé un changement — partiel — des pratiques.	La prise en compte du lecteur est systématique (le prescrit impose uniformément une approche axée sur l'expérience de lecture, même en cas d'étude du texte) et quasi systématique.