

LA LECTURE ET LA LITTÉRATURE À L'ÉCOLE : DES EXEMPLES EN ALLEMAGNE ET EN BELGIQUE

Article de Daniel Delbrassine, Hans Lösener et Pierre Outers

Qu'en est-il de la lecture à l'école secondaire dans les pays voisins de la France ? C'est la question posée à trois chercheurs spécialistes de régions limitrophes : le Land de Bade-Wurtemberg, la Belgique néerlandophone et la Belgique francophone.

Note explicative du format : Le panel a rassemblé trois experts de régions différentes mais voisines de la France : H. Lösener pour le Land de Bade-Wurtemberg, P. Outers pour la Belgique néerlandophone et D. Delbrassine pour la Belgique francophone. Ils ont tenté d'apporter des réponses aux questions posées l colloque pour ce qui concerne le contexte scolaire. Rappelons qu'il s'agit de pays fédéraux et que l'enseignement y est une compétence décentralisée, ce qui signifie que chaque région ou communauté organise son enseignement à sa manière. Le bref texte donné ici se veut une synthèse des échanges : pour plus d'informations, on invite le lecteur à prendre contact avec les auteurs.

Les épreuves externes en vigueur, du type baccalauréat ou brevet, sont assez révélatrices des choix opérés. En Bade-Wurtemberg, les épreuves de la fin du secondaire (« Abitur ») sont marquées par la différenciation entre les filières d'enseignement. Les élèves du lycée général sont face à un choix entre différents textes littéraires, comme un extrait de *Woyzeck* de Georg Büchner, un poème d'Ingeborg Bachmann ou d'un auteur contemporain. Mais, alors que l'on observe un équilibre entre textes patrimoniaux et récents au lycée, les classiques sont quasi absents des autres filières du type « *Realschule* » (« techniques ») ou « *Werk-realschule* » (« professionnelles »), ce qui peut contribuer à une forme d'exclusion culturelle au sein du système scolaire.



Daniel Delbrassine

Daniel Delbrassine a enseigné jusqu'en 2024 la didactique du français à l'université de Liège, où, bien que retraité, il continue de dispenser le cours de littérature pour la jeunesse. Ses domaines de recherche sont la didactique de la littérature en lien avec l'oralité, l'album jeunesse et le roman adressé aux adolescents. En 2024, il a notamment publié deux articles, l'un sur la censure et l'autocensure du livre de jeunesse, l'autre sur la comparaison des deux formes (roman/bande dessinée) d'un récit.

daniel.delbrassine@uliege.be

En Belgique néerlandophone, les tests standardisés (« *Vlaamse toetsen* ») mis en place (à 14 et 18 ans) à partir de 2023 portent sur la compréhension (« *begrijpend lezen* ») et non pas sur des opérations comme l'interprétation et l'appréciation, souvent associées à la littérature. Les textes narratifs y sont minoritaires, alors que les textes fonctionnels forment l'essentiel du corpus abordé : la littérature n'est donc pas au centre de l'évaluation.

**En Bade-Wurtemberg,
les élèves du lycée général sont
face à un choix entre différents
textes littéraires, actuels
ou non**

En Belgique francophone, l'épreuve du Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS, niveau du baccalauréat) évite la littérature patrimoniale et se concentre sur des sujets de société. Ainsi, la tâche demandée en 2024 était la suivante : « À partir des documents, vous rédigez un texte synthétique qui répond aux trois questions suivantes : Qu'est-ce qui amène des citoyens et des citoyennes à recourir à la désobéissance civile ? [...] » (350 à 450 mots à produire en 200 minutes, avec quatre documents fournis). La même année, l'épreuve du Certificat d'études du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (CE1D, 14 ans) portait sur la compréhension d'une nouvelle de littérature jeunesse et d'un texte informatif.

Les corpus d'œuvres abordés à l'école sont assez différents entre les trois régions examinées. H. Lösener fait observer une évolution – regrettable selon lui – dans les corpus étudiés à l'école en Allemagne. Il salue le fait que davantage d'œuvres récentes soient lues dans tous les types d'écoles, mais regrette que les textes classiques soient réservés au lycée et en passe de disparaître des autres filières. En RFA, les œuvres de la littérature internationale, surtout anglophones, font partie depuis longtemps des corpus étudiés au collège et au lycée et, dès les années 1960, la littérature de jeunesse a joué un rôle très important jusqu'au collège, avec des classiques comme A. Lindgren ou O. Preussler et des modernes comme L. Sachar et J. Green.

¹ Voir sur <https://litterairecanon.be>

Dans les instructions officielles et dans les manuels en usage en Belgique néerlandophone, P. Outers relève la présence de la littérature de jeunesse jusqu'à la fin du secondaire, car le principe fondamental est celui de l'adaptation du corpus au public visé. En termes de littérature patrimoniale et d'histoire littéraire, rien n'est prescrit, mais la littérature flamande est bien présente, soutenue par un « *littéraire canon*¹ » qui mentionne des textes à considérer comme essentiels.

**En Allemagne, les
classiques sont étudiés en lycée
et disparaissent en filières
techniques**



Hans Lösener

Hans Lösener est professeur de didactique de la langue et de littérature allemandes à la Pädagogische Hochschule à Heidelberg. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement de la lecture, sur l'apprentissage littéraire, sur la lecture théâtrale et sur la théorie de l'enseignement de l'allemand à l'école. Il est coéditeur de la revue *Leseräume* (<https://leseraeume.de/>).

loesener@ph-heidelberg.de

2 Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques – français, 2018, p. 63.

3 Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques – français, 2018, p. 63.

Quant à l'ouverture aux œuvres en langue étrangère dans les manuels, elle surprendra plus d'un francophone, puisqu'il arrive aux élèves de lycée de se voir proposer de traduire des parties de textes littéraires ou de sélectionner la traduction qu'ils préfèrent (dans les deux cas, de l'anglais vers le néerlandais).

Chez les francophones de Belgique, la littérature patrimoniale est progressivement abordée à partir de la troisième, et le *Référentiel* de 2018 impose non pas des auteurs ou des œuvres, mais au moins six « courants littéraires et artistiques ». Par exemple, en classe de seconde, « [...] l'étude de la comédie et de la fable classiques et du romantisme constituent [sic] les incontournables.² » D. Delbrassine fait observer que les instructions officielles répartissent les courants selon un ordre non chronologique entre les années et, si l'on y ajoute les choix personnels des enseignants en ce qui concerne les œuvres, on comprendra qu'un certain désordre se soit installé en termes de patrimoine commun. La littérature de jeunesse, bien présente jusqu'au collège, disparaît au lycée. Quant à la notion de littérature « nationale », elle reste problématique. Face à

la littérature de France, la littérature belge d'expression française peine à s'imposer dans les classes du lycée, comme en témoigne une circulaire³ de 2014, qui sonne comme un aveu d'impuissance.

**En Belgique
néerlandophone, il arrive aux
élèves de lycée de se voir proposer
de traduire des parties de textes
littéraires étrangers ou
de sélectionner la traduction
qu'ils préfèrent**

Sur la place réservée à la réception par le lecteur, les trois espaces présentent des situations assez contrastées. Selon H. Lösenner, la tradition scolaire allemande est celle d'une approche herméneutique des textes, qui accorde peu d'importance aux expériences subjectives de lecture. Le chercheur allemand pointe la nécessité d'articuler la réception du lecteur avec la compréhension du texte. De surcroît, selon lui, la conception de la lecture est essentiellement instrumentale dans les pays germanophones : il s'agit avant tout de décoder pour extraire des informations du texte, ce qui marginalise le développement de la lecture littéraire ; et comme l'expérience personnelle et poétique de la lecture est négligée après le collège, on peine à susciter la passion de lire et l'intérêt pour la littérature chez un nombre considérable d'élèves, au lycée et ailleurs.

**À rebours
d'une tradition herméneutique,
le chercheur allemand pointe
la nécessité d'articuler la réception
du lecteur avec la compréhension
du texte**

ULiège © B.Bouckeaert



Pierre Outers

Pierre Outers est chargé de cours à l'université de Liège, où il est responsable du Service de didactique du français langue première. Ses recherches portent sur l'enseignement-apprentissage du français langue première et plus spécifiquement sur celui de la littérature.

pierre.outers@uliege.be

En Belgique néerlandophone, les instructions officielles témoignent d'une forte centration sur le lecteur, avec le concept clé de « *leeservaring* » (« expérience de lecture »). Ainsi, les nouvelles instructions pour le collège et le lycée précisent que « *Les élèves expriment leurs propres expérience et interprétation des textes littéraires. [Par exemple,] pourquoi certains aspects du texte plaisent, pourquoi on s'identifie à un certain personnage, dans quel sens on a vécu des expériences similaires...* »⁴. Selon P. Outers, qui les a étudiés en profondeur, les manuels en usage suivent cette tendance en mobilisant systématiquement la réception du jeune lecteur, considérée comme une étape prioritaire avant toute autre démarche envers le texte. Ainsi, on trouvera des questions comme « *Quel personnage souhaiterais-tu être ?* » ou « *Quelle impression le chevalier Ferguut te fait-il ?* »⁵.

**En Belgique
néerlandophone, il existe une
forte centration sur le lecteur avec
le concept clé de « *leeservaring* »
(ou « *expérience de
lecture* »)**

La situation est fort différente en Belgique francophone, car un écart notable subsiste entre les dernières instructions, influencées par la recherche (qui insiste sur la réception par le lecteur), et les pratiques encore en vigueur, issues d'une tradition française bien ancrée. En témoigne ce questionnaire tiré d'un manuel récent⁶ destiné à la classe de seconde : après la lecture du poème *L'Enfant* (V. Hugo), on propose quelques questions. D'abord deux sur la compréhension du texte, puis huit d'analyse littéraire et formelle, comme celle-ci (troisième question) : « *Complétez le tableau en fournissant des exemples des figures de style demandées.* » La réflexion sur les effets est absente et la réception par le lecteur est abordée en dernier (onzième question) ! Selon D. Delbrassine, l'évolution majeure concerne l'organisation du cours en

fonction de tâches déclinées en « *Unités d'Acquis d'Apprentissage* » (UAA), qui n'imposent aucun contenu spécifique. Cependant, les UAA 5 et 6 impliquent une ouverture des corpus, puisque les tâches proposées portent sur des « *œuvres culturelles* », concept plus large que celui de littérature et qui permet de travailler sur « *langage écrit, langage iconique, langage sonore* »⁷.

**Au départ du
constat que l'on ne lit pas assez
à l'école, certains Länder ont
décidé d'imposer des temps
de lecture fixes**

La question de l'accès de chacun à la lecture est centrale en Allemagne, d'autant que les résultats aux enquêtes internationales ne sont pas bons et que leur évolution est négative. Au départ du constat que l'on ne lit pas assez et pas assez souvent à l'école, certains Länder ont décidé d'imposer des temps de lecture fixes. De même, on lit trop peu ensemble et trop rarement à voix haute, car l'acte de comprendre est conçu comme une activité purement cérébrale, où le corps et l'échange social n'ont guère de place. Par ailleurs, la prise en charge des non-lecteurs ignore assez souvent la situation de méconnaissance de l'allemand de certains élèves : cela contribue à exclure l'usage de la littérature en dehors du lycée, alors que tous les élèves devraient pouvoir profiter de son potentiel en termes d'apprentissage linguistique.

**En Belgique
francophone, un écart
notable subsiste entre les dernières
instructions, influencées par
la recherche et des pratiques
françaises bien
ancrées**

⁴ Voir sur <https://onderwijsdoelen.be>

⁵ Dans l'ordre, F. Lannoo (dir.), *Taalweb 2*. Van In, 2020, p. 354. – R. Wuyts (dir.), *Netwerk TaalCentraal 5*. Leerboek. Van In, 2012, p. 33.

⁶ I. Bloemen, D. Lallemand & C. Soupart, *Parcours & moi Sup' (4^e)* – Livre-cahier 7, Averbode-Érasme, 2020, pp. 24-25.

⁷ *Compétences terminales et savoirs requis – humanités générales et technologiques – français*, 2018, p. 48.

Les écoles francophones de Belgique connaissent depuis peu un système dit d'« aménagements raisonnables », qui prévoit de faciliter l'intégration des élèves en difficulté par des mesures concrètes : choix d'une typographie adaptée, temps supplémentaire pour une épreuve, usage de tablettes, suivi logopédique jusqu'en classe, etc. Sinon, la prise en charge dépend des initiatives des enseignants. Le quart d'heure de lecture est ainsi parfois imposé dans l'horaire, au collège et au lycée.

À propos des infrastructures disponibles,

H. Lösenner parle, au sujet de l'Allemagne, d'un « *pays en voie de développement en matière de bibliothèques scolaires* », mais constate une évolution récente à la suite des résultats des enquêtes PISA. Il estime que 6 % des écoles allemandes disposent aujourd'hui de bibliothèques scolaires avec un équipement adéquat. Une loi prévoit la « *Lernmittelfreiheit* » (« Gratuité des moyens d'apprentissage »), c'est-à-dire que les ressources nécessaires doivent être mises gratuitement à disposition des élèves. Mais comme il n'y a pas de budget prévu pour l'achat de livres à l'école, son impact reste faible : élèves et enseignants ne peuvent choisir les œuvres à lire et doivent se contenter des livres disponibles, souvent anciens et parfois en mauvais état.

En Belgique néerlandophone, les écoles elles-mêmes ont depuis longtemps le droit de décider si elles désirent s'attacher les services d'un ou une bibliothécaire mais, selon des données de 2024, « *il n'existe pratiquement aucune école disposant de sa propre bibliothèque ou médiathèque* ». Toutefois, sur cette question, P. Outers observe que peu de données sont disponibles.

En Belgique francophone, la présence d'une bibliothèque repose sur l'initiative des collèges et lycées, qui choisissent (ou pas) d'affecter un poste de surveillant-éducateur ou des heures d'enseignant à une fonction de bibliothécaire. Ce ou cette dernière, quand il ou elle existe, ne dispose pas toujours d'une formation adéquate, et les collections sont à constituer sur fonds propres. À cet égard, la situation française, avec les CDI et les professeurs documentalistes, fait bien des envieux.

Ce tour d'horizon des pratiques au sein de trois espaces voisins de la France suscitera certainement des réflexions. Les trois enseignants-chercheurs invités à cette occasion espèrent ainsi avoir ouvert un dialogue fécond avec leurs amis et collègues français... ●

**En Belgique
néerlandophone, les écoles
ont depuis longtemps le droit de
décider si elles désirent
s'attacher les services d'un(e)
bibliothécaire**