
Du prescrit légal aux supports d'enseignement : analyse comparée des orientations de l'enseignement de la littérature dans quatre contextes territoriaux pour la classe d'entrée au secondaire

*From Legal Requirements to Teaching Materials: A Comparative Analysis of
Literature Teaching Orientations in Four Territorial Contexts for Entry-Level
Secondary Classes*

*Da prescrição oficial aos suportes de ensino: análise comparada das orientações
do ensino de literatura em quatro contextos territoriais para o ano de entrada
nos Anos Finais do Ensino Fundamental*

Magali Brunel, Pierre Outers et Priscila Campanholo



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/36306>

DOI : 10.4000/14ro6

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est fourni par Université de Liège



Référence électronique

Magali Brunel, Pierre Outers et Priscila Campanholo, « Du prescrit légal aux supports d'enseignement : analyse comparée des orientations de l'enseignement de la littérature dans quatre contextes territoriaux pour la classe d'entrée au secondaire », *Éducation et socialisation* [En ligne], 77 | 2025, mis en ligne le 26 septembre 2025, consulté le 01 octobre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/edso/36306> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14ro6>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Du prescrit légal aux supports d'enseignement : analyse comparée des orientations de l'enseignement de la littérature dans quatre contextes territoriaux pour la classe d'entrée au secondaire

From Legal Requirements to Teaching Materials: A Comparative Analysis of Literature Teaching Orientations in Four Territorial Contexts for Entry-Level Secondary Classes

Da prescrição oficial aos suportes de ensino: análise comparada das orientações do ensino de literatura em quatro contextos territoriais para o ano de entrada nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Magali Brunel, Pierre Outers et Priscila Campanholo

Introduction

- ¹ Comme le précisait en 2007 le sociologue québécois Rocher, « le manuel scolaire demeure le principal reflet et principal dépositaire des changements incessants dans tous les champs du savoir, de la même façon qu'il accompagne les changements dans la pédagogie et la didactique des différentes disciplines » (p. 22-23). Pour autant, les différents contextes nationaux, en didactique de la langue première, ont diversement mobilisé cet objet de recherche : tandis qu'au Brésil l'étude des manuels est encore un champ d'investigation embryonnaire¹, en Belgique très peu d'enquêtes ont visé la comparaison de manuels entre les deux principales communautés linguistiques du pays². En France, en revanche, de très nombreuses recherches (Denizot, 2011 ; Perret-

Truchot, 2015 ; etc.) ont montré combien le manuel scolaire pouvait revêtir un potentiel heuristique pour interroger les conceptions de la discipline, les tensions qui la traversent, mais aussi les pratiques pédagogiques qui paraissent, à un moment précis, les plus adéquates. Envisager ainsi de comparer, au sein d'une équipe internationale, des terrains aussi variés que le Brésil, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande de Belgique et la France, à travers l'analyse de leurs manuels pour le cours de langue première, peut favoriser la mise en évidence des orientations communes, mais aussi des spécificités propres aux changements et aux tensions de ces contextes. Comme dans l'ensemble des démarches comparatives, il s'agit de comparer, à travers un angle précis, plusieurs systèmes d'éducation ainsi qu'un de leurs formats scolaires usuels (dans ce cas, le manuel), « pour produire une analyse compréhensive et ainsi éviter de valoriser un modèle social particulier » (Bevort et Prigent, 1994, p. 8).

- 2 Dans le projet que nous avons mené, nous nous inscrivons, en didactique de la littérature, à la suite des travaux de recherche initiés par le groupe HELiCE (*Histoire de l'enseignement de la littérature, comparaison européenne*) (2010-2020) : si nous élargissons l'empan des différentes zones géographiques étudiées, notre objet d'étude, en revanche, s'avère plus modeste, puisqu'il s'agit d'examiner un échantillon relativement réduit de manuels scolaires à un seul niveau de la scolarité et dans une approche synchronique et non historique. Nous nous sommes arrêtés sur le niveau d'entrée dans le secondaire³, car, dans les différentes traditions d'enseignement, comme l'ont souligné plusieurs études (Brunel *et al.*, 2024 ; Thévenaz-Christen, 2014 ; etc.), il marque une évolution notable entre un enseignement centré sur l'apprentissage de la lecture (jusqu'à la fin du niveau primaire) et un enseignement s'ouvrant davantage à la littérature.
- 3 Notre choix de focale d'étude s'est porté sur une analyse macro, afin d'étudier comment les manuels scolaires dédiés à l'entrée dans le secondaire présentaient une reconfiguration des finalités des programmes d'enseignement de la littérature. Nous nous situons ainsi à la croisée du politique, du social et du didactique, nous appuyant sur le manuel scolaire comme un révélateur de la manière dont une institution scolaire transmet une conception de la personne et du citoyen qu'elle souhaite former et des valeurs qu'elle souhaite promouvoir. Nous rejoignons ainsi l'approche de Choppin – celui-ci écrit ceci à propos du manuel : « Il est le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire : [...] la sélection des [...] textes [...] [obéit] à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites » (1992, p. 164) – ainsi que l'approche plus récente de Wagnon qui le qualifie de « véhicule de normes sociales, politiques et éducatives » (2019, p. 2).
- 4 Plus précisément, nous soulevons donc la problématique suivante : dans nos quatre contextes territoriaux et linguistiques, de quelle(s) manière(s) les manuels d'enseignement de langue première pour la classe d'entrée dans le secondaire rendent-ils compte de conceptions, communes ou différentes, de l'enseignement-apprentissage de la littérature et de la formation du lecteur du XXI^e siècle ? Nous envisagerons plusieurs zones de frottement, à examiner.
- 5 D'abord, entre les programmes et leur reconfiguration dans les manuels, puisque, comme le souligne Rocher, « [l]e système social du manuel n'est évidemment pas autonome. Il s'inscrit dans le vaste système social de la société à laquelle il appartient en même temps qu'à d'autres sous-systèmes » (2007, p. 19). Il résulte finalement de compromis entre des prescriptions, mais également de la prise en compte d'habitudes

et de représentations qu'il veille à ne pas trop déstabiliser, et bien sûr il obéit également à des logiques économiques.

- 6 Ensuite, entre des logiques et des conceptions parfois contradictoires dans l'approche de la discipline « langue première », qui sont révélatrices de ce que Dolz *et al.* (2009, p. 63) ou encore Ronveaux et Schneuwly (2018) nomment la « sédimentation » des pratiques⁴.
- 7 Enfin, entre des conceptions et des configurations de ces conceptions différentes entre les quatre contextes territoriaux et linguistiques de notre enquête que sont le Brésil, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande de Belgique et la France.
- 8 Après avoir présenté les concepts sur lesquels se fonde notre approche de l'enseignement de la littérature, nous préciserons notre corpus ainsi que nos choix méthodologiques. Ensuite, nous procèderons à l'analyse des manuels retenus et déboucherons sur une mise en discussion de nos résultats, mettant en évidence les différents points d'attention et de tension évoqués plus haut.

Des appuis théoriques issus de la recherche en didactique de la littérature

- 9 Notre cadre théorique s'appuie tout d'abord sur différentes finalités de l'enseignement-apprentissage de la littérature. Nous nous fondons pour les définir sur la typologie que propose Richard (2004, p. 79-81). Celle-ci en répertorie huit, qu'elle regroupe de la façon suivante :
- 10 • Finalités d'ordre cognitivo-langagier :
- 11 1. Finalité cognitive (acquisition d'informations sur des sujets divers)
- 12 2. Finalité langagière (développement de la compétence langagière)
- 13 • Finalités d'ordre esthétique-culturel :
- 14 3. Finalité esthétique (découverte des modes de représentation du monde)
- 15 4. Finalité culturelle (acquisition de connaissances littéraires)
- 16 • Finalités d'ordre psychoaffectif :
- 17 5. Finalité récréative (découverte ou renforcement du plaisir de lire)
- 18 6. Finalité cathartique (identification aux personnages et à ce qu'ils vivent)
- 19 • Finalités d'ordre social et philosophique :
- 20 7. Finalité sociale (ouverture à l'autre, intégration socioculturelle)
- 21 8. Finalité philosophique (quête de sens, réflexion sur la vie)
- 22 Simard *et al.* (2019, p. 353-354) rejoignent cette typologie sur certains points, mais la leur s'avère limitée à cinq finalités : familiariser les élèves avec l'institution littéraire, susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire, transmettre des références communes, développer une compétence appréciative et interprétative et enfin favoriser la pratique de la littérature.
- 23 Nous mobilisons également des notions théoriques relatives à l'appréhension des corpus littéraires. Ainsi, nous empruntons à Rouxel (2015, p. 20) les distinctions qu'elle opère dans l'analyse des corpus : elle différencie littérature patrimoniale et littérature contemporaine, celle destinée aux adultes et celle adressée à la jeunesse, littérature

française et littérature francophone, ou encore celle écrite en français et celle traduite. Simard (1996, p. 44-46), de son côté, utilise quatre critères pour distinguer les corpus littéraires : le clivage social pour opposer les littératures savante et populaire, l'époque des œuvres pour séparer littérature classique et littérature moderne, l'âge des lecteurs pour isoler la littérature de jeunesse d'une littérature générale / destinée aux adultes et l'identité, enfin, pour différencier les littératures nationale et étrangère.

- 24 En outre, nous sollicitons la notion de « sujet lecteur », défini par Langlade et Rouxel (2020, p. 105-106) comme un « individu tel qu'il se manifeste lorsqu'il est engagé dans une lecture » et un « sujet [...] qui, grâce à la médiation de sa relation aux œuvres, met en place un regard sur le monde, sur les autres et sur lui-même ». Cette notion permet de rendre compte de la prise en compte – ou de l'absence de prise en compte – des élèves dans leur singularité au sein des contextes scolaires. À travers le choix de faire vivre dans la classe ce sujet lecteur se manifeste une conception de l'enseignement de la littérature qui privilégie le développement d'une relation authentique de l'élève lecteur en formation aux œuvres littéraires et qui se préoccupe de faire vivre à celui-ci des expériences singulières. Dès lors, elle s'écarte d'une conception plus proche de la tradition scolaire de l'étude des textes littéraires, fondée sur une approche analytique (linguistique, narratologique, poétique) et marquée par le formalisme.

Choix méthodologiques

Corpus d'étude

- 25 La démarche suivie dans cette recherche, telle qu'annoncée plus haut, vise à comparer différents manuels scolaires, en relation avec les programmes institutionnels en vigueur sur une même période, pour le même niveau et dans quatre contextes territoriaux et linguistiques.
- 26 À cette fin, nous avons tout d'abord délimité un corpus : pour chaque contexte, trois manuels de langue première (portugais au Brésil, français en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France, néerlandais en Communauté flamande de Belgique) concernant l'année d'entrée au niveau secondaire ont été sélectionnés⁵ ; nous avons, pour limiter les biais de notre étude, fait en sorte que ces trois manuels aient effectivement pu être utilisés lors d'une même année scolaire, l'année 2019-2020, et chacun des chercheurs a sélectionné les trois manuels scolaires les plus exploités à cette période. S'est ajouté à ce recueil l'ensemble des textes officiels régissant la même année scolaire. Les instructions officielles permettent en effet de saisir de quelle manière les choix de politique éducative pour l'enseignement de la langue première et de la littérature peuvent se concrétiser dans ces outils de la discipline que sont les manuels scolaires.
- 27 Notre question de recherche prend donc en compte ces spécificités et vise à dégager, à travers les organisations, les corpus et les aspects principaux travaillés dans les manuels scolaires, des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la littérature, prescrites ou non par les programmes pour le cours de langue première au secondaire. Elle peut se reformuler ainsi : dans nos quatre contextes territoriaux et linguistiques, de quelle(s) manière(s) les programmes et les manuels pour le cours de langue première de la classe d'entrée dans le secondaire rendent-ils compte de conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage de la littérature et de la formation du lecteur du XXI^e siècle ?

Traitement des données

- 28 Une grille composée d'observables communs a été réalisée à partir de trois grandes orientations qui ont permis l'analyse de nos deux corpus, à savoir les programmes et les manuels scolaires.

Orientations	Observables
1. Quelles sont les finalités de l'enseignement-apprentissage de la littérature (cf. Richard, 2004, p. 79-81 et Simard <i>et al.</i>, 2019, p. 353-354) : * énoncées dans les programmes ? * énoncées dans les manuels ?	* Mentions explicites des finalités, relevé de termes désignant l'élève formé dans les programmes. * Références explicites aux programmes dans les manuels ; métatexte des auteurs présentant le projet éditorial avec mention de finalités ou de termes désignant l'élève formé.
2. a. Les corpus : quelle est la place réservée au texte littéraire face aux autres textes (informatifs, etc.) ?	* Comptage du nombre d'extraits dans les manuels. * Classement de ces extraits en corpus désignés par les auteurs comme littéraires / non littéraires.
2. b. Les corpus : quels sont les corpus exploités (littérature nationale, littérature de jeunesse, etc. ; cf. Rouxel, 2015, p. 20 et Simard, 1996, p. 44-46) ?	Comptage du nombre d'extraits dans les manuels qui se rattachent aux différents corpus (littérature patrimoniale / contemporaine, littérature nationale / étrangère, littérature de jeunesse / pour adultes, etc.).
3. Quel lecteur veut-on former dans les manuels scolaires pour le cours de langue première : opérations de lecture (cf. Dufays <i>et al.</i>, 2021, p. 55), place du sujet lecteur (cf. Langlade et Rouxel, 2020, p. 105-106), etc. ?	* Mention des objectifs du manuel scolaire. * Titres et problématiques des chapitres de manuels. * Analyse des termes suivants : « lecteur », « lecture », « compréhension », « appropriation », etc.

- 29 À partir de ce traitement des données, réalisé sous la forme de tableaux pour le(s) programme(s) et les trois manuels scolaires de chaque contexte, nous avons procédé à la comparaison entre nos différents tableaux. Nous avons tout d'abord opéré une confrontation entre les données concernant le(s) programme(s) de chaque contexte, puis nous avons comparé nos données issues du traitement des manuels. Pour répondre à notre question, nous procéderons en quatre étapes successives avant de mettre en relation, dans notre dernière partie, les différentes analyses.

Résultats de l'étude

- 30 Comme nous l'avons évoqué plus haut, les résultats de l'analyse des manuels scolaires de notre corpus sont à éclairer par des éléments issus des instructions officielles par contexte.

Analyse des finalités de l'enseignement-apprentissage de la littérature

- 31 Ici, nous mettons en évidence les orientations identifiées dans le prescrit légal de chaque contexte⁶ portant sur les finalités attribuées à l'enseignement-apprentissage de la littérature.

Finalités énoncées dans les instructions officielles

- 32 À partir de notre lecture des instructions officielles régissant l'enseignement-apprentissage de la langue première dans les contextes concernés par notre recherche, nous avons pu mettre en évidence six finalités dévolues à l'enseignement-apprentissage de la littérature au secondaire.
- 33 L'apprentissage de la lecture *grâce au* texte littéraire, sans que les spécificités de ce dernier soient spécialement abordées. Cette première finalité se retrouve au Brésil et en Fédération Wallonie-Bruxelles, par exemple lorsqu'on lit le propos suivant : « les œuvres de fiction et les textes poétiques se révèlent un excellent instrument d'apprentissage de la lecture » (Enseignement catholique secondaire, 2005, p. 25).
- 34 L'apprentissage de la lecture *du* texte littéraire proprement dit avec une approche de ses spécificités. Il n'y a qu'en Communauté flamande de Belgique que cette finalité s'avère absente. Ainsi, au Brésil, on lit : « lectures pour : le plaisir esthétique [...] d'œuvres littéraires » (MEC, 2018, p. 71 ; notre traduction) ; le prescrit de la France comporte la finalité suivante : « Comprendre un texte littéraire et se l'approprier » (MÉN, 2020, p. 10).
- 35 Le vécu d'expériences personnelles de lecture, que l'on rencontre dans le prescrit légal en Fédération Wallonie-Bruxelles avec « Lire des textes littéraires [...] pour partager avec ses pairs son expérience de lecture » (Enseignement catholique secondaire, 2005, p. 26-27), en Communauté flamande de Belgique avec l'expression suivante : « Les élèves expriment leurs pensées et leurs sentiments à la lecture et à l'écoute de textes fictionnels » (GO !, POV et OVSG, 2019, p. 34 ; notre traduction ; voir également le programme Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019, p. 19) et en France avec par exemple l'objectif de « mettre en relation le texte lu avec [...] l'expérience vécue » (MÉN, 2020, p. 15).
- 36 La formation personnelle et sociale, identifiable dans les quatre terrains étudiés (même si elle ne s'avère que peu présente dans le prescrit légal du Brésil) : « la littérature demeure un puissant instrument de construction de la personne et de socialisation » (Enseignement catholique secondaire, 2005, p. 25) en Fédération Wallonie-Bruxelles, « découvrir d'autres perspectives et manières de voir, enrichir sa vie émotionnelle » (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019, p. 11 ; notre traduction) en Communauté flamande de Belgique, etc.

- 37 L'acquisition de notions littéraires est une finalité au Brésil – par exemple, quand on propose aux enseignants d'aborder les « relations d'intertextualité et d'interdiscursivité » (MEC, 2018, p. 72 ; notre traduction) – ainsi qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles – l'élève peut être confronté à des « connaissances » relatives aux récits : « ellipse, flashback » (Enseignement catholique secondaire, 2005, p. 27). Si cette finalité se trouve aussi en France, elle est présentée comme secondaire et au service de la lecture autonome des élèves (pour rappel, notre étude se limite au programme pour le cycle 3).
- 38 La confrontation à et la connaissance d'un corpus littéraire de référence relevant de la littérature patrimoniale est une finalité absente uniquement dans le prescrit légal de la Communauté flamande de Belgique ; le programme en vigueur au Brésil mentionne la « littérature canonique » (MEC, 2018, p. 75 ; notre traduction) et celui de France évoque la nécessité de « faciliter la construction d'une culture commune » (MÉN, 2020, p. 25) ; en Fédération Wallonie-Bruxelles, notons qu'un réseau écrit ceci : « On puisera parmi les œuvres de qualité de la littérature de jeunesse, sans pour autant négliger les auteurs (de préférence contemporains) plus classiques susceptibles de toucher les jeunes » (Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française, 2000, p. 10).

Finalités énoncées dans les manuels scolaires

- 39 Les manuels proposent parfois un propos initial présentant globalement leur projet éditorial. Dans notre échantillon, cela ne concerne que les manuels français : les auteurs présentent notamment une sélection d'éléments issus des instructions officielles, ce qui nous semble pouvoir s'expliquer du fait d'un besoin, chez les enseignants, d'être rassurés quant à la conformité du manuel avec le prescrit légal en vigueur. Au Brésil, en revanche, nous ne trouvons pas, dans les manuels, d'explicitation des finalités de l'enseignement-apprentissage de la langue première ni de celui de la littérature visées par les auteurs. Cela est sans doute lié au fait qu'il existe un agrément officiel promulgué par l'état aux différents ouvrages. La conformité entre le manuel scolaire et le prescrit légal est donc validée en amont de la diffusion du manuel. En Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles et Communauté flamande), les manuels scolaires du corpus ne présentent pas non plus d'explicitation des finalités de l'enseignement-apprentissage de la langue première ou de celui de la littérature : l'introduction est absente ou, si le manuel scolaire en offre une, elle guide l'élève dans l'usage du livre, mais elle n'est pas destinée à l'enseignant.

Analyse des corpus littéraires au sein des manuels scolaires

- 40 La constitution du corpus littéraire dans les manuels scolaires rend compte d'une sélection construite qui traverse diverses dimensions (politique, économique, pédagogique, didactique). Compte tenu des possibilités d'analyse du corpus, nous avons sélectionné ici quatre aspects :
- 41 1. La présence du texte littéraire ;
- 42 2. Le renouvellement du corpus littéraire ;
- 43 3. Les particularités de la littérature patrimoniale au Brésil et en France ;
- 44 4. Le caractère multiculturel du corpus dans le contexte belge.

La présence du texte littéraire

- 45 Le premier constat vient d'une perspective générale : en parcourant chacun des douze manuels et en y analysant la place qu'occupe le texte littéraire, nous avons identifié un point commun entre les manuels brésiliens et belges et, en corolaire, une particularité des manuels français. En effet, les manuels brésiliens et belges sont organisés par séquences qui ne se concentrent pas exclusivement sur le travail avec des textes littéraires : ils abordent des genres textuels qui circulent dans différentes sphères sociales et, dans ces deux cas, le texte littéraire occupe un espace minoritaire (environ 30 % des extraits proviennent de textes littéraires). En revanche, la particularité du matériel français est qu'il s'inscrit à rebours de ce modèle : priorité est donnée à l'enseignement de la littérature. Les textes littéraires sont les plus fréquents et les autres textes apparaissent souvent comme documents d'appui pour approfondir un contenu relatif à la littérature. Ceci tend à mettre en évidence un choix relatif à la formation du lecteur, qui passe principalement par le texte littéraire en France, contrairement aux autres contextes.
- 46 Les observations suivantes ne concernent pas l'ensemble des textes des manuels, car elles se concentrent uniquement sur les textes littéraires qui y sont fournis, afin de nous permettre de réfléchir sur la nature de ce corpus et sur ce que le choix de l'utilisation de ces textes permet de comprendre sur l'enseignement de la littérature dans les différents contextes éducatifs.

Le renouvellement du corpus littéraire

- 47 Comme annoncé précédemment dans la présentation du cadre théorique, les chercheurs en didactique de la littérature se sont attachés à décrire les corpus selon différents critères. Le choix que nous avons opéré a été de suivre la catégorisation de Rouxel (2015, p. 20), en retenant particulièrement les différents types de corpus qui se démarquent dans nos données (littérature patrimoniale, contemporaine, destinée à la jeunesse) ou encore en analysant la place de la littérature nationale ou étrangère. Nous arrivons ainsi à un deuxième constat : se manifeste une forte présence de la littérature de jeunesse et de la littérature contemporaine dans l'ensemble des manuels, ce que nous interprétons comme le reflet d'un mouvement de renouvellement du corpus destiné à l'enseignement de la littérature. Ce renouvellement vise à adapter davantage les contenus proposés dans le contexte scolaire aux pratiques effectives de lecture des élèves et à leurs références déjà-là, qu'elles aient été acquises en amont dans le cursus ou par des lectures privées. De même, nous trouvons dans tous les manuels une prédominance de la littérature contemporaine, en particulier au Brésil et en Belgique, où les textes des XX^e et XXI^e siècles occupent une place centrale. De plus, on observe dans tous les manuels étudiés l'inclusion d'extraits de textes emblématiques de la littérature de jeunesse, tels que des textes patrimoniaux adaptés, des contes, des romans.

Les particularités de la littérature patrimoniale au Brésil et en France

- 48 Un autre constat porte, corrélativement, sur la présence de la littérature patrimoniale dans les manuels. De ce point de vue, il existe un point commun entre les manuels brésiliens et français, qui présentent de nombreux extraits représentatifs de la

littérature patrimoniale, signe d'un attachement renforcé à la littérature saisie comme marqueur d'une identité et d'une culture nationales. Dans cette similarité, nous retenons le fait que le recours à cette littérature procède, dans le contexte brésilien, d'un processus récent de fabrication de la littérature scolaire (Belhadjin *et al.*, 2020, p. 11). En effet, dans les manuels scolaires actuels au Brésil, on constate que de nombreuses références européennes (mythes, contes populaires, fables) ont été remplacées par des références qui valorisent les connaissances et la culture des autochtones, des Afro-Brésiliens et d'autres communautés locales de différentes régions du pays. Pourtant, le plus souvent, les corpus littéraires patrimoniaux issus de ces cultures sont transmis oralement : on assiste ici à un processus de collecte de récits oraux, de transcription et d'adaptation à l'écrit, afin que ces productions puissent être diffusées. Il s'agit de la fabrication d'une littérature patrimoniale scolaire, reflet d'un projet politique (ce contenu est devenu légalement obligatoire depuis 2008).

Le caractère multiculturel du corpus dans le contexte belge

- 49 Inversement à cette tendance des manuels brésiliens et français, marqués par une forte présence de la littérature patrimoniale nationale – même si l'on peut remarquer dans les manuels scolaires brésiliens un timide mouvement d'insertion de références lusophones avec des extraits de textes littéraires portugais, angolais et mozambicains –, dans le contexte belge (francophone et néerlandophone), le corpus littéraire exploité est systématiquement varié. Il présente ainsi une caractéristique qui nous semble refléter le projet d'un enseignement littéraire à orientation plus internationale et multiculturelle.

Analyse de la place du sujet lecteur : quels lecteurs les manuels forment-ils ?

- 50 Si l'on s'en tient aux orientations des chapitres des manuels, on identifie des choix différents dans la formation du lecteur qui semble être visée. Le contexte belge néerlandophone est sans doute le plus lisible et univoque : les chapitres privilégient clairement la formation d'un sujet lecteur en valorisant une expérience personnelle et le développement de l'appréciation des élèves (même si la place réduite qu'occupe la littérature dans ces manuels scolaires relativise l'atteinte d'un tel objectif). Les manuels brésiliens manifestent une autre orientation : l'élève formé est un lecteur apte à comprendre tout texte, mais aussi un lecteur capable d'analyser et de mobiliser ses savoirs. De surcroît, ses lectures sont également l'occasion de le former comme être culturel et de forger ainsi une communauté de culture et de valeurs. L'échantillon de manuels belges francophones est différent : l'élève que l'on forme est plutôt un « expert » possédant des savoirs et des techniques d'analyse de la littérature. Nous saisissons enfin, pour le contexte français, ces mêmes ambitions analytiques et culturelles, mais, comme finalement en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous y associons une prise en compte notable, même si elle reste mineure et différente selon les manuels, de l'attention à la formation d'un sujet lecteur. Il nous apparaît que s'amorce là, en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France, une forme de « tournant » relatif à la prise en compte de l'élève comme sujet lecteur, dans les choix éditoriaux des manuels scolaires.

Discussion des résultats

- 51 Au terme de l'examen des observables dans les manuels de notre corpus, nous nous proposons de mettre en relation nos résultats, sur les divers plans annoncés. Précisons que nous avançons des hypothèses sur un échantillon très réduit : elles ont donc surtout une fonction exploratoire.
- 52 Dans les relations entre programmes et manuels, selon les pays, plusieurs phénomènes saillants sont à pointer. Ainsi, il apparaît une adéquation très nette, en contexte belge néerlandophone, entre d'une part le projet que « [l]es élèves expriment leurs pensées et leurs sentiments à la lecture et à l'écoute de textes fictionnels avec une orientation littéraire à l'aide de concepts littéraires et narratifs élémentaires » (GO !, POV et OVSG, 2019, p. 34 ; notre traduction) et d'autre part les corpus littéraires et les objectifs des activités dans les manuels. Dans ce contexte, la littérature comme mode d'expression et le corpus des œuvres ne semblent pas être envisagés comme une manière de consolider une vision sociale commune, mais plutôt comme une manière de soutenir le développement de l'individu et de favoriser l'ouverture à une forme d'altérité. Dans les autres contextes, plusieurs tensions nettes apparaissent. En France, d'une part, les programmes insistent sur l'importance de procéder à un enseignement explicite pour former un lecteur autonome, mais également sur l'appropriation singulière des œuvres littéraires, tandis que ces deux aspects sont très minorés dans les priorités effectives des manuels scolaires ; au contraire, les manuels semblent privilégier la dimension culturelle – ce qui est logiquement servi par un corpus majoritairement littéraire et patrimonial – et le développement de connaissances et de techniques pour analyser la littérature, ce qui n'est pas présenté comme une priorité dans les textes officiels. Les manuels en Fédération Wallonie-Bruxelles font apparaître le même phénomène de disjonction : dans les programmes, l'accent semble porter sur la formation d'un individu qui se façonne à travers la littérature, là où les manuels scolaires privilégient une approche analytique du texte littéraire et, globalement, minorent la place de la littérature.
- 53 Enfin, si le programme brésilien et les manuels scolaires de ce territoire accordent une place réduite à la littérature et privilégient une approche de celle-ci souvent médiatisée par des connaissances et des outils linguistiques ou narratologiques, un point de disjonction apparaît entre injonctions officielles et manuels, identique à ceux des deux contextes précédents : l'attention à la lecture impliquée et subjective de l'élève est recommandée dans le programme tandis que, dans les manuels scolaires, elle n'apparaît que très subrepticement. Enfin, la préoccupation culturelle annoncée dans le programme et dans les manuels scolaires paraît, quant à elle, cohérente avec l'attention croissante et récente accordée aux textes issus de la culture indigène, et ce malgré le fait que ceux-ci ne sont pas originellement des textes littéraires écrits.
- 54 Nous identifions bien, dans ces différentes configurations, le fait que la conception du manuel scolaire dépasse la seule application d'un programme, et ce même au Brésil où les manuels scolaires doivent pourtant être validés par les institutions officielles. À travers le maintien d'une part importante d'activités orientées vers l'acquisition de savoirs et l'analyse de textes, les manuels de langue première brésiliens, belges francophones et français prolongent une tradition très ancrée du secondaire (et ce malgré l'organisation de la classe de 6^e au sein du cycle 3 en France). De même, la prise en compte de la lecture subjective qui constitue une pratique traditionnelle de la

Communauté flamande de Belgique et qui, en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France, provient plutôt des avancées scientifiques issues du paradigme du sujet lecteur, n'est qu'entamée, dans les manuels scolaires, ce qui, selon nous, manifeste le souci des éditeurs de ne pas déstabiliser leur public professionnel cible dont les représentations sont assez claires.

- 55 Dès lors, les manuels manifestent tous, en dehors de ceux du contexte belge néerlandophone, des tensions internes, et associent parfois au sein de la même page des questionnements provenant de visions de l'enseignement de la littérature très différentes, ou encore présentent des écarts entre l'objectif sous-tendu par le titre d'un chapitre et les activités effectives qu'il recèle. Nous y voyons la manifestation décrite par ailleurs, dans les pratiques des enseignants et les programmes, par le groupe GRAFE, de la « sédimentation » des pratiques professionnelles.

Conclusion

- 56 Il semble que les terrains au sein desquels le plus grand nombre de tensions apparaissent, dans les manuels scolaires ou entre les manuels et les programmes, sont aussi ceux dans lesquels on accorde à la littérature une véritable fonction sociétale. Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles et en France, la lecture de textes littéraires peut être considérée comme une pratique dépassant le simple loisir et pouvant contribuer à l'unité au sein de la communauté linguistique et culturelle. De même, au Brésil et en France, le corpus littéraire patrimonial semble revêtir un enjeu de cohérence sociale, voire relever d'un projet de valorisation nationale, que celui-ci soit ancré depuis des siècles dans les missions de l'école, comme en France, ou qu'il soit devenu, plus récemment au Brésil, un moyen de renforcer la reconstruction d'une histoire nationale.

BIBLIOGRAPHIE

- Aerts, V., Buysschaert, S., Lammertijn, L., Rambaut, T. et Van der Mueren, R. (2019). *Traject Nederlands 1. Leerwerkboek*. Van In.
- Amaral Oliveira, T. et Melo Araújo, L. A. (2018). *Tecendo Linguagens. Língua portuguesa. 6º ano. Manual do professor*. IBEP.
- Bassani, F. (dir.). (2015a). *Français Voie active 1. Activités d'apprentissage*. Van In.
- Bassani, F. (dir.). (2015b). *Français Voie active 1. Documents & Synthèses*. Van In.
- 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.
- Beltrando, B. (dir.). (2016). *Colibris. Français. 6º. Livre unique*. Hatier.
- Bertagna, C. et Carrier-Nayrolles, F. (dir.). (2016). *Fleurs d'encre. Français. Cycle 3. 6º*. Hachette Éducation.

- Bevort, A. et Prigent, A. (1994). Les recherches comparatives internationales en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1, 1-10.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Émery-Bruneau, J. et Florey, S. (dir.). (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*. Presses universitaires de Rennes.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Hachette.
- De Cooman, G., Evrard, C., Geuquet, S., Lejeune, V., Nuellens, C. et Samain, S. (2016a). *Parcours & moi. Français. 1^{re} secondaire. Cahier d'activités*. Érasme.
- De Cooman, G., Evrard, C., Geuquet, S., Lejeune, V., Nuellens, C. et Samain, S. (2016b). *Parcours & moi. Français. 1^{re} secondaire. Recueil de documents*. Érasme.
- Denizot, N. (2011). Renouveau et classicisation : la scolarisation des genres (auto)biographiques au lycée (2001-2010). *Le français aujourd'hui*, 172, 35-42.
- Dethier, M.-F., Goffin, C. et Nils, V. (2016a). *Point-virgule 1. 1^{re} année. Cahier d'activités. Français*. Plantyn.
- Dethier, M.-F., Goffin, C. et Nils, V. (2016b). *Point-virgule 1. 1^{re} année. Référentiel. Français*. Plantyn.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Thévenaz-Christen, T. (2009). Éclairage historique des objets d'enseignement analysés. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (p. 45-64). Presses universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L., Brunel, M., Capt, V., Barthélemy, M. et Fontanieu, V. (2021). Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ? *Repères*, 64, 53-73.
- Enseignement catholique secondaire. (2005). *Français. 1^{er} degré commun. 1^{re} et 2^e communes. Humanités générales et technologiques. Programme*.
- GO !, POV et OVSG. (2019). *Leerplan eerste graad secundair onderwijs. Basisvorming. A-stroom*.
- Jossels, D. (dir.). (2018). *Impact Nederlands 1. Leerwerkboek*. Plantyn.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Leerplan secundair onderwijs. Nederlands. 1ste graad A-stroom*.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2020). Sujet lecteur, lecteur modèle / lecteur réel. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 104-107). Honoré Champion.
- Lopresti Costa, C. et Marchetti, G. (2018). *Geração Alpha. Língua Portuguesa. 6. Manual do professor*. SM.
- Ministère de l'Éducation nationale / MÉN. (2020). *Programme du cycle 3*.
- Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française. (2000). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{ère} année A - 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*.
- Ministério da Educação e Cultura / MEC. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Ormundo, W. et Siniscalchi, C. (2018). *Se liga na língua. Leitura, produção de texto e linguagem. 6º ano. Manual do professor*. Moderna.
- Perret-Truchot, L. (dir.). (2015). *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*. Presses universitaires de Rennes.

- Randanne, F. (dir.). (2016). *L'envol des lettres. Français. Cycle 3. 6^e*. Belin.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Rocher, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (p. 13-24). Presses de l'Université du Québec.
- Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipliner et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Rouxel, A. (2015). Mutations épistémologiques et enseignement de la littérature. Considérations sur la recherche en didactique de la littérature et la formation des maîtres. Dans S. Florey, N. Cordonier, C. Ronveaux et S. El Harmassi (dir.), *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation* (p. 17-30). Peter Lang.
- Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires : une question idéologique. *Québec français*, 100, 44-47.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (1^{re} éd. : 2010). De Boeck Supérieur.
- Thévenaz-Christen, T. (dir.). (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Presses universitaires de Namur.
- Vandromme, J. (dir.). (2019). *Campus Nederlands 1. Leerwerkboek Basis*. Pelckmans.
- Wagnon, S. (2019). Introduction. Le manuel scolaire, un objet-frontière ? Dans S. Wagnon (dir.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives* (p. 1-15). Peter Lang.

NOTES

1. Cette réalité justifie le projet doctoral de Priscila Campanholo, réalisé à l'Université de São Paulo, dont l'objectif est d'étudier le corpus littéraire des collections didactiques de langue portugaise approuvées dans le cadre d'un programme national qui régule, acquiert et distribue les manuels scolaires dans les écoles publiques brésiliennes.
2. Ce projet a constitué une partie de la thèse de Pierre Outers, soutenue en décembre 2023 à l'Université de Liège, dont le titre est le suivant : *Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ? Comparaison de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de langue première du secondaire entre la Communauté française et la Communauté flamande de Belgique*.
3. Cette entrée a lieu à un âge différent selon le contexte : 11 ans au Brésil, 12 ans en Belgique et 11 ans en France.
4. « les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques plus anciennes et [...] les pratiques anciennes ont tendance à revenir quand les nouvelles montrent leurs limites » (Dolz et al., 2009, p. 63).
5. La liste complète des manuels scolaires compulsés ainsi que leurs références figurent dans notre bibliographie.
6. En Belgique, l'enseignement est organisé en réseaux, qui définissent leurs programmes à partir des référentiels interréseaux dont la valeur est légale (ils sont votés au parlement). Pour la présente recherche, nous avons consulté les programmes en vigueur lors de l'année scolaire 2019-2020 pour les deux principaux réseaux de chaque communauté concernée par notre étude : le réseau officiel organisé par la Communauté (GO !, POV et OVSG, 2019 ; Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française, 2000) et le réseau libre

subventionné (Enseignement catholique secondaire, 2005 ; Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2019).

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous proposons de rendre compte d'une étude comparative internationale à dimension modeste : à partir d'un échantillon réduit de manuels en usage durant l'année scolaire 2019-2020 dans quatre contextes – Brésil, Fédération Wallonie-Bruxelles, Communauté flamande de Belgique, France –, pour un même niveau de scolarité (la classe d'entrée dans le secondaire), nous avons mené une analyse à l'échelle de l'organisation générale du chapitre, des corpus et des visées déclarées ou implicites ; le manuel a été considéré comme un révélateur de la manière dont une institution scolaire transmet une conception de la personne et du citoyen qu'elle souhaite former. Notre cadre théorique est fondé sur les finalités de l'enseignement-apprentissage de la littérature selon Richard (2004, p. 79-81) et Simard *et al.* (2019, p. 353-354), les types de corpus selon Rouxel (2015, p. 20) et Simard (1996, p. 44-46) et la question du sujet lecteur (Langlade et Rouxel, 2020, p. 105-106). Notre question de recherche principale est la suivante : « Dans nos quatre contextes territoriaux et linguistiques, de quelle(s) manière(s) les programmes et les manuels pour le cours de langue première de la classe d'entrée dans le secondaire rendent-ils compte de conceptions différentes de l'enseignement-apprentissage de la littérature et de la formation du lecteur du XXI^e siècle ? ». Nous avons ainsi été amenés à analyser les manuels en nous interrogeant sur les finalités de l'enseignement-apprentissage de la littérature qui y sont énoncées, sur la place réservée au texte littéraire face aux autres textes (informatifs, argumentatifs, etc.), sur les corpus littéraires exploités (littérature patrimoniale, littérature de jeunesse, littérature nationale ou étrangère, etc.) et sur le lecteur que l'école veut former.

In this article, we propose to report on a modest-scale international comparative study : from a small sample of textbooks in use during the 2019-2020 school year in four contexts – Brazil, Federation Wallonia Brussels, Flemish Community of Belgium, France –, for a same level of education (the entry class in secondary school), we conducted an analysis at the level of the general organization of the chapter, the corpora and the declared or implicit aims ; the textbook was considered as a revealer of the way in which an educational institution transmits a conception of the person and the citizen that it wishes to form. Our theoretical framework is based on the purposes of teaching-learning literature according to Richard (2004, p. 79-81) and Simard *et al.* (2019, p. 353-354), the types of corpora according to Rouxel (2015, p. 20) and Simard (1996, p. 44-46), and the question of the subject reader (Langlade and Rouxel, 2020, p. 105-106). Our main research question is : “In our four territorial and linguistic contexts, in what way(s) do the programs and the textbooks for the first language course in the secondary school entry class reflect different conceptions of the teaching-learning of literature and the training of the 21st century reader ?”. We were thus led to analyse the textbooks by reflecting about the purposes of the teaching-learning of literature stated therein, about the place reserved for the literary text compared to other texts (informative, argumentative, etc.), about the literary corpora used (heritage literature, children's literature, national and foreign literature, etc.) and about the reader that the school wants to form.

Neste artigo, propomos relatar um estudo comparativo internacional de pequena dimensão: a partir de uma reduzida amostra de livros didáticos em uso durante o ano escolar 2019 - 2020 em quatro contextos - Brasil, Federação Valônia-Bruxelas, Comunidade Flamengo da Bélgica, França -, do mesmo nível de escolaridade (o ano de entrada nos Anos Finais do Ensino Fundamental), conduzimos uma análise à escala da organização geral do capítulo, do corpus e das perspectivas declaradas ou implícitas; o livro didático foi considerado um revelador da maneira como uma instituição escolar transmite uma concepção da pessoa e do cidadão que deseja formar. Nosso quadro teórico fundamenta-se nas finalidades do ensino e da aprendizagem da literatura, segundo Richard (2004, p. 79-81) e Simard et al. (2019, p. 353-354), os tipos de corpus segundo Rouxel (2015, p. 20) e Simard (1996, p. 44-46) e a questão do sujeito leitor (Langlade e Rouxel, 2020, p. 105-106). Nossa principal questão de pesquisa é a seguinte: “Nos nossos quatro contextos territoriais e linguísticos, de que maneira(s) os programas e os livros didáticos para os cursos da língua materna do ano de entrada nos Anos Finais do Ensino Fundamental dão conta de diferentes concepções de ensino-aprendizagem da literatura e da formação do leitor do século XXI?”. Fomos, assim, levados a analisar os livros didáticos questionando-nos sobre as finalidades do ensino e da aprendizagem da literatura que são enunciadas, sobre o espaço reservado ao texto literário face aos outros textos (informativos, argumentativos, etc), sobre o corpus literário explorado (literatura patrimonial, literatura infanto-juvenil, literatura nacional ou estrangeira, etc) e sobre o leitor que a escola deseja formar.

INDEX

Mots-clés : conception ; lecture ; littérature ; manuel scolaire ; politique éducative

Keywords : conception ; literature ; politic education ; reading ; textbook

Palavras-chave : Concepção ; leitura ; literatura; livro didático ; política educativa

AUTEURS

MAGALI BRUNEL

LIRDEF, Université de Montpellier (Faculté d'éducation), Montpellier, France
Magali.brunel@umontpellier.fr

PIERRE OUTERS

DIDACTIfen, Université de Liège, Liège, Belgique
pierre.outers@uliege.be

PRISCILA CAMPANHOLO

GR Langages en Éducation, Faculté de Éducation, Université de São Paulo (USP), Brésil
priscila.campanholo@usp.br