
Enseigner la littérature de jeunesse au primaire : innover, c'est mortel, Adèle !

Emilie Schindelholz Aeschbacher



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/8345>

DOI : [10.4000/trema.8345](https://doi.org/10.4000/trema.8345)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Emilie Schindelholz Aeschbacher, « Enseigner la littérature de jeunesse au primaire : innover, c'est mortel, Adèle ! », *Tréma* [En ligne], 59 | 2023, mis en ligne le 10 mai 2023, consulté le 12 mai 2023.

URL : <http://journals.openedition.org/trema/8345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.8345>

Ce document a été généré automatiquement le 12 mai 2023.

Tous droits réservés

Enseigner la littérature de jeunesse au primaire : innover, c'est mortel, Adèle !

Emilie Schindelholz Aeschbacher

« C'est avec cet entretien, et puis au travers de ces ouvrages, que je me dis "tout est bourré de culture" et qu'il faudrait utiliser les outils qu'on a à disposition pour continuer à la transmettre et encore plus utiliser ce qu'il y a dans ces outils pour la mettre en évidence, parce que parfois on la laisse passer comme ça, sans trop s'y attarder, alors que c'est vraiment très important. Donc c'est ça qui a changé, c'est mon regard par rapport à quelque chose qui était tellement naturel que je ne m'y attardais même pas. »

E3, entretien 2

- 1 Enseigner la littérature à l'école primaire est devenu une mission officielle dans l'espace francophone au tournant du siècle dernier. Les recherches menées en France sous la houlette de Tauveron (2002) ont inspiré la réflexion au-delà de ce territoire et les prescriptions nationales et régionales sur cet enseignement ont fleuri. En Suisse romande, c'est le Plan d'études romand (ci-après PER, 2010) qui officialise le statut d'objet d'enseignement de la littérature à l'école obligatoire. Si ce statut n'est pas nouveau au niveau secondaire, il en va différemment à l'école primaire où la littérature de jeunesse s'est déjà bien installée, mais comme soutien à un enseignement plus général de la discipline *français* dans une perspective communicationnelle. Nous pouvons donc questionner à ce niveau l'appréhension par les praticiennes de la didactisation de cet objet *littérature* entré dans le prescrit, d'autant plus que le PER reste relativement vague à ce sujet. Ce qui est arrêté, c'est l'inscription de cet enseignement dans la mission curriculaire de « construire des références culturelles ». Rastier rappelle que « comprendre la médiation sémiotique reste indispensable pour décrire les facteurs culturels dans la cognition, jusqu'ici gravement sous-estimés » (2001, p. 284). Ainsi, notre propos est d'interroger la disciplinarisation (Hofstetter & Schneuwly, 2014) de la littérature de jeunesse et de son constituant le référent culturel¹

sachant que « l'objet enseigné apparaît [...] sans cesse changeant, jamais fini, comme un tissage continu de significations nouvelles par transformation et enrichissement d'anciennes » (p. 3). Au vu du contexte prescriptif peu formalisé du PER et de la forte dimension culturelle qu'il implique, nous souhaitons savoir si ce processus est source d'insécurité et/ou d'innovation et connaître l'ancrage curriculaire des pratiques.

Problématique

La littérature de jeunesse à l'école primaire en Suisse romande

- 2 En Suisse romande, l'introduction de la littérature de jeunesse dans les prescriptions officielles est plutôt récente. C'est donc le cadre du PER qui enjoint les enseignantes à dispenser un enseignement littéraire dès les premiers degrés de la scolarité via l'axe thématique « Accès à la littérature », tant pour le cycle 1² (L1 15 - *Apprécier des ouvrages littéraires*) que pour le cycle 2³ (L1 25 - *Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires*), en lien explicite avec une des quatre finalités du domaine Langues : *Construire des références culturelles*. Cet axe thématique, que l'on retrouve au cycle 3 (secondaire I), dessine un continuum intentionnellement spiralaire (Thévenaz-Christen & Ronveaux, 2012). La finalité de construction de références culturelles à travers cet enseignement s'inscrit dans la continuité des attentes formulées en 2006 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP) dans sa brochure *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande* qui stipulait que « La culture se manifeste notamment au travers de textes » (p. 37) et que le « [...] domaine du français s'articule autour de la littérature, avec comme finalité première la construction de références culturelles » (ibid). Cette construction passe par la littérature en tant que production culturelle et il s'agit de découvrir « les valeurs culturelles attribuées au texte » (p. 36). La référence culturelle en question est donc du ressort de la réputation (Védrines & Gabathuler, 2018) et relève principalement de la dimension formelle, même si les textes moins reconnus par l'institution littéraire doivent également être accessibles aux élèves afin de leur fournir « des occasions d'entrer en contact avec la culture de notre société » (CIIP, p. 37). Le choix des textes doit tenir compte de la diversité et du patrimoine (régional et francophone) afin d'inviter les élèves à la « constitution d'une anthologie personnelle » par la « connaissance des textes emblématiques pour leur caractère novateur ou leur respect des genres canoniques » (p. 38). Le principe ici est celui de se constituer une bibliothèque personnelle ou intérieure (Butlen, 2005 ; Louichon & Rouxel, 2010 ; Langbour, 2020) permettant la comparaison entre les œuvres. La CIIP confirme que « l'objectif consistant à faire des élèves des usagers de la littérature souligne le rôle culturel de l'école » (p. 39). Force est de constater que la définition précise de la référence culturelle n'est pas donnée par les différents documents officiels, ni celle de la culture littéraire qui, Denizot (2021) l'a montré, varie au gré des périodes et des contextes de scolarisation.
- 3 La nouveauté curriculaire de l'enseignement de la littérature à l'école primaire est donc partielle puisqu'elle figurait déjà dans les intentions de la CIIP en 2006 et apparaissait dans certains manuels. Le PER l'érige comme élément de discipline inclus dans l'enseignement du français. Il balise un chemin, sans le modéliser. À quelles formes de disciplinarisation ces prescriptions donnent-elles lieu ? Car l'enjeu est bien celui d'une

transformation de la discipline, mais est-elle perceptible ? Y a-t-il une adhésion professionnelle au processus et à la réflexion du projet curriculaire qui verrait l'innovation mise en œuvre à travers l'enseignement dispensé ? Le prescrit est-il finalement perçu comme innovant à ce point de vue et s'inscrit-il en soutien des pratiques ? Tant en Suisse romande qu'ailleurs, la question de la maîtrise et/ou de l'acquisition des savoirs spécifiques à enseigner en la matière et du rapport à (Émery-Bruneau, 2014) ceux-ci interpelle didacticien·nes et chercheur·es qui interrogent les remaniements curriculaires et leurs effets sur les pratiques dans le cadre de prescriptions aux visées similaires. Différentes recherches menées en Suisse romande (Deschoux *et al.*, 2015 ; Schindelholz Aeschbacher & Riat, 2019), en France (Butlen *et al.*, 2008 ; Dias-Chiaruttini, 2008 ; Louichon, 2008) ou au Québec (Falardeau & Simard, 2012) mentionnent des difficultés à faire preuve d'une posture experte et médiatrice⁴ en la matière, impliquant le recours à des gestes professionnels (Aeby Daghé, 2014 ; De Croix & Ledur, 2019) identifiés, adaptés et maîtrisés, tant chez les étudiant·es, les enseignant·es novices que chevronné·es. Sans compter que « la construction scolaire du savoir sur la littérature et la posture envers elle, le corpus sur lequel se bâtit ce savoir, les tâches, les exercices mis en œuvre pour le lire "comme il faut", en d'autres termes "le processus de disciplinarisation à travers lequel les contenus sont organisés de manière systématique pour devenir enseignables" (Schneuwly, 2009, p. 21), relèvent d'enjeux sociaux et idéologiques majeurs » (Védrines & Gabathuler, 2018, p. 70) qui concernent aussi la littérature de jeunesse (Chartier, 2008). Le contexte potentiellement en tension dans lequel s'inscrit l'enseignement de la littérature à l'école primaire et l'inconfort qu'il semble provoquer – les besoins de formation tant initiale que continue repérés dans l'espace francophone en attestent – nous permet de considérer cet enseignement comme une nouveauté, même si elle est relative.

Un concept, des supports et des contenus à appréhender

- 4 Que recouvre plus précisément cette notion d'accès à la littérature visé par le PER ? Quels en sont les traits définitoires et comment rendre cette définition opérationnelle dans les pratiques de l'école primaire ? La scolarisation (Denizot, 2021) de la littérature de jeunesse a amené toutes les recherches que Daunay (2007) considère comme fondatrices à poser la question de sa définition, la faisant passer du statut de pré-littérature à celui de sous-littérature. « Mais on retrouve surtout, avec la littérature de jeunesse, une problématique qui occupe l'attention des didacticiens depuis le début : le difficile passage d'un *corpus* à un *concept* » (p. 150). Cette problématique définitionnelle perdure au vu de la multiplicité des éléments à considérer (Prince, 2021). Elle est particulièrement vivace en Suisse romande où il n'existe aucune liste officielle d'ouvrages conseillés aux praticien·nes.
- 5 En termes de réputation, d'un point de vue social, Langbour (2020) estime que depuis les années 2010 et son lot de succès éditoriaux et, pour certains, de leur adaptation cinématographique, la reconnaissance publique de cette littérature est acquise : « Elle fait partie intégrante du patrimoine littéraire et de la bibliothèque intérieure du lecteur dont elle constitue les fondations, l'assise » (p. 99). Nous émettons quelques doutes quant à une telle généralisation de la participation solide de la littérature de jeunesse au capital culturel de tout un chacun et à la considération unanime qui l'accompagnerait, y compris au sein du corps enseignant. S'ajoute à cela la frénésie innovatrice et créative de ce champ éditorial qui produit à profusion des œuvres

toujours plus composites, s'alliant potentiellement intericonicité et intermédialité (Bautier *et al.*, 2012), et résistantes (Touveron, 1999), que l'on peut peut-être intégrer dans ces « structures ouvertes, qui permettent au lecteur de transformer l'équivoque en infini » (Rastier, 2001, p. 278) qui amènent Rastier à appeler de ses vœux une « théorie générale de l'interprétation des objets culturels » (p. 276). En effet, le rapport à cette littérature si foisonnante mérite d'être interrogé tant du côté de l'élève et des multiples rencontres scolaires qu'il ou elle en fera que du côté de l'enseignant·e qui doit la didactiser. Ces objets culturels ne sont pas aisés à appréhender, et ceci d'autant plus si la lecture littéraire en tant qu'objet d'enseignement reste peu définie dans le prescrit.

Référents culturels : intertextualité et connaissances encyclopédiques

- 6 Afin de prendre en compte toutes les implications didactiques de la construction de références culturelles par la littérature, il faut à notre sens considérer deux catégories de référents : ceux qui relèvent de la dimension textuelle et ceux qui appartiennent aux connaissances plus générales sur le monde.
- 7 Dans les années 1980, Genette créait le concept de transtextualité intégrant l'intertextualité qui définit ce qui ressort de la présence d'un texte dans un autre texte, de l'usage de la citation, du plagiat et de l'allusion. Et comme l'indique Butlen (2005), « si on élargit la définition au pastiche, on voit que ce dernier apparaît comme une des dominantes de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui, non sans excès » (p. 52). Cette forte intertextualité nécessite pour le lectorat des compétences inférentielles toujours plus développées. Touveron rappelle que « la littérature de jeunesse d'aujourd'hui ne cesse de s'alimenter au fonds culturel de l'enfance, dont il n'est pas sûr qu'il soit encore entretenu à l'école et dans les familles. Apprendre à lire ne saurait dans ces conditions se réduire à apprendre une technique. La dimension culturelle de l'apprentissage est déterminante et devrait être une préoccupation constante des maîtres » (2002, p. 26). Il s'agit pour eux d'établir les liens avec les hypotextes, et pour revenir au contexte romand et répondre à l'ambition du PER de « former l'encyclopédie littéraire du jeune lecteur » (2010, p. 188), il faut avoir sa propre bibliothèque intérieure bien fournie. En effet, les enseignant·es ne doivent pas omettre « de confronter les élèves aux sources » (Touveron, 1999, p. 27) et ainsi « construire des savoirs sur le monde littéraire » (p. 29). La découverte et l'exploration d'une littérature diversifiée sont d'ailleurs au cœur des attentes du PER au cycle 1 où l'établissement de liens entre différents livres est indiqué. L'objectif est clairement formulé : *Construction d'une culture littéraire en rapport avec la littérature enfantine et en réinvestissant les acquis.*
- 8 Dans notre perspective, pour que la rencontre avec le texte littéraire soit effective, une place certaine doit également être réservée aux référents culturels de tous ordres, ce que l'on appelle à la suite d'Eco les connaissances encyclopédiques au sens large. On pourrait dire que ces référents constituent notre culture générale. Au niveau du PER, dans la progression des apprentissages au cycle 2 de l'axe 5, à la rubrique *Compréhension de textes*, on trouve effectivement : *Mobilisation de ses propres connaissances du monde et des textes* et *Appropriation de nouvelles connaissances*. Ceci paraît d'autant plus important que ces « connaissances du monde » semblent nécessaires à la conduite de la lecture d'ouvrages littéraires, comme l'indique la formulation de l'objectif L1 25. Serait-ce à

dire qu'elles n'ont pas de pertinence pour ce type de lecture au cycle 1 ? Les axes thématiques L1 11 et L1 21 (compréhension de l'écrit), dans leur composante 4, mentionnent bien les « connaissances extralangagières » à mobiliser et développer pour comprendre des textes écrits de toute nature. Dans les indications pédagogiques, pour les deux cycles, on invite ainsi à « Aider les élèves à mieux comprendre en les incitant à :

- effectuer des liens avec leurs propres connaissances ;
- faire des inférences ».

- 9 Le prescrit ne semble donc pas considérer pour le cycle 1 la nécessité de mobiliser et d'acquérir des connaissances encyclopédiques dans l'appréhension des genres textuels littéraires, pourtant largement majoritaires dans ces degrés. Toutefois, Nonnon (2012) rappelle que « le travail d'explicitation et d'élaboration de savoirs est nécessaire en lecture, [notamment dans la perspective] des connaissances préalables, ce qu'il faut déjà savoir du monde pour comprendre une fiction, entrer dans le jeu que propose le texte, adhérer à son univers, prendre distance par rapport à son régime de vérité, donc l'apport d'autres disciplines pour nourrir ces références ». Chabanne *et al.* (2004) insistent aussi sur le nécessaire travail des savoirs encyclopédiques. Ronveaux et Soussi (2014) indiquent que si la référence est bien traitée à tous les cycles de l'école genevoise, mais sous des formes différentes, elle a principalement pour fonction de donner accès au contexte extra-langagier présent dans le texte ou en lien avec sa production dans son acception intersubjective bien plus qu'elle n'est traitée comme étant essentielle à la compréhension du texte. Il s'agit donc pour nous de questionner la perspective purement cognitiviste qui semble prévaloir à l'école afin de l'arrimer à la dimension littéraire de l'enseignement.
- 10 Si l'on considère le PER et qu'on y ajoute l'éclairage des auteures citées, les enseignantes primaires, en termes de construction de références culturelles par la littérature, doivent donc contribuer à l'édification de la bibliothèque voire de l'iconothèque (Raux, 2022) intérieures de leurs élèves, à mettre en lumière le jeu des échos intertextuels et à densifier la culture générale de toutes afin de permettre les inférences.

De la référence au référent culturel : clarifications notionnelles

- 11 Dans un premier temps, il nous semble intéressant de distinguer, comme le fait Kleiber (1997), même si sa perspective linguistique est centrée sur l'unité « phrase », les notions de « référence » et de « référent ». La référence est l'activité de production de sens qui permet d'établir une relation entre la langue et le monde, représenté par les entités de ce monde extra-linguistique, réel ou imaginaire, que sont les référents. Kleiber mentionne la « modélisation intersubjective stable à apparence d'objectivité qui caractérise notre appréhension du monde » (p. 17) et qui se base sur deux sources : nos expériences perceptuelle, relativement stable et universelle, et socio-culturelle, plus mouvante. Selon notre perspective, ceci amène une double question : quel accès ont les enseignantes et leurs élèves au sens intersubjectif admis comme stable et objectif ? Ne nécessite-t-il pas, de part et d'autre, un processus d'acculturation ? Et quelle place la source socio-culturelle occupe-t-elle dans notre appréhension du monde, avec quels effets sur l'enseignement ?

- 12 Afin de définir le référent culturel, nous considérons différents éléments. Tout d'abord, l'omniprésence dans nos sociétés modernes de l'écrit sous ses multiples formes mais aussi des médias, du cinéma, de la musique et de tout ce qui est influencé par le numérique (internet, réseaux sociaux, etc.) qui oblige à élargir nos potentielles catégorisations. Gervais (1998) parle de surextensivité culturelle, d'une prolifération des frontières de la sémiosphère qui mène à un triple lieu de transition par l'improvisation qu'elle implique sur les facteurs « textes », « leurs objets » et « notre rôle dans leur compréhension et leur interprétation ». L'obstacle d'ordre culturel dans l'appréhension des textes littéraires est par ailleurs de plus en plus mis en évidence dans des ouvrages relevant de la didactique (Chauveau, 1997 ; Goigoux & Cèbe, 2009 ; Lécullée, 2017 ; Devin & Passerieux, 2021) alors que Rastier (2001) considère le texte littéraire comme forme particulière de ce qui « demeure la dimension essentielle de la culture et de sa transmission ». Une certaine dissonance culturelle (Lahire, 2004) des élèves peut être repérée, ce qui permet à l'enseignante de faire preuve d'empathie culturelle (Sève, 2008) pour aider aux apprentissages et ainsi soulager les élèves de la négociation entre culture privée et culture scolaire ou attendue. Ceci nécessite bien entendu la propre connaissance des référents en question. Au vu de ces considérations et des contextes larges dans lesquels ils s'inscrivent, nous définissons ici les référents culturels comme à la fois, au sens de Kleiber, des éléments constitutifs de mondes extra-linguistiques (existants, révolus ou fictifs) et des éléments textuels entrant dans la production du sens spécifique à ce qui est de l'ordre du littéraire.
- 13 En regard de cette définition, pour notre recherche doctorale en cours, nous avons constitué un corpus de 18 ouvrages de littérature de jeunesse (en annexe) récents pour la plupart et illustrant donc la surextensivité culturelle de ce champ éditorial. Ils ont été choisis tant pour leur densité intertextuelle et/ou intericonique que pour leur contenu référentiel encyclopédique (Grossmann, 2012). Par conséquent, ils peuvent être analysés à l'aune de deux catégories : les référents littéraires relevant notamment de la stéréotypie au sens de Dufays (2010), s'inscrivant dans la durée et la socialité ou partage collectif, et des réseaux au sens de Tauveron (1999), ainsi que les référents encyclopédiques associés à la culture générale. Chacune de ces catégories est subdivisée en sous-catégories qui ont présidé au choix du corpus :

Référents littéraires	Référents encyclopédiques
<ul style="list-style-type: none"> • littérature de jeunesse • classiques • contes patrimoniaux • personnages archétypaux • monde du livre et de l'édition • caractéristiques des différents genres textuels 	<ul style="list-style-type: none"> • symbole national ou attribué à une communauté • pratique culturelle • personnages archétypaux • histoire • politique et actualité • religion • géographie • sciences • économie • sport • arts • productions et personnages télévisuels ou cinématographiques • publicité • nouvelles technologies et réseaux sociaux

TABLEAU 1. Référents littéraires et encyclopédiques.

- 14 Dans notre sélection, les ouvrages à l'univers référentiel littéraire peu présent sont rares. À l'image de l'édition actuelle, bon nombre s'arriment à une intertextualité liée aux contes patrimoniaux, relevant parfois de l'objet sémiotique secondaire (OSS) défini par Louichon (2017), et mettent en scène un loup, personnage archétypal par excellence (Taveron, 2017 ; Lebrun & Schindelholz Aeschbacher, 2018). Des allusions tant formelles (mise en abyme du livre animé, format « cherche et trouve ») qu'intertextuelles à la littérature de jeunesse sont régulières dans notre corpus. Certaines caractéristiques de différents genres textuels sont repérables dans plusieurs ouvrages, ainsi les dimensions structurelles propres aux contes en randonnée ou au genre épistolaire qui permettent d'envisager leur inscription dans le réseau architextuel (Taveron, 1999).
- 15 Les référents encyclopédiques sont pour certains concentrés dans un panel restreint d'ouvrages (par exemple ce qui relève de la religion ou des sciences) alors que d'autres sont quasi omniprésents (arts et histoire principalement).
- 16 La constitution de ce corpus a été plutôt aisée dans le sens où l'offre éditoriale actuelle d'œuvres répondant à nos critères est pléthorique. Ce qui a rendu la sélection plus compliquée, c'était l'objectif qui était le nôtre d'offrir un panel d'ouvrages qui soit le même pour les 8 enseignant·es participant à notre recherche, représentant chacune un degré de la scolarité primaire.

Méthodologie

Dispositif de recherche

- 17 Notre dispositif porte donc sur la façon dont les enseignant·es primaires suisses-romands s'emparent de la mission curriculaire de construire des références culturelles

en donnant accès à leurs élèves à la littérature de jeunesse. Les 8 enseignant·es constituant notre échantillon choisissent un ouvrage parmi notre corpus. Après avoir pris connaissance des critères de leur sélection, nous accédons à la séquence d'enseignement mise en œuvre dans leur classe par le biais de son descriptif. La focale de la recherche porte sur la prise en compte des référents culturels contenus dans l'ouvrage choisi en tant qu'objets d'enseignement et leur place dans la didactisation de la littérature de jeunesse attendue par le PER. Notre dispositif de recherche s'articule en sept étapes résumées dans le schéma suivant :

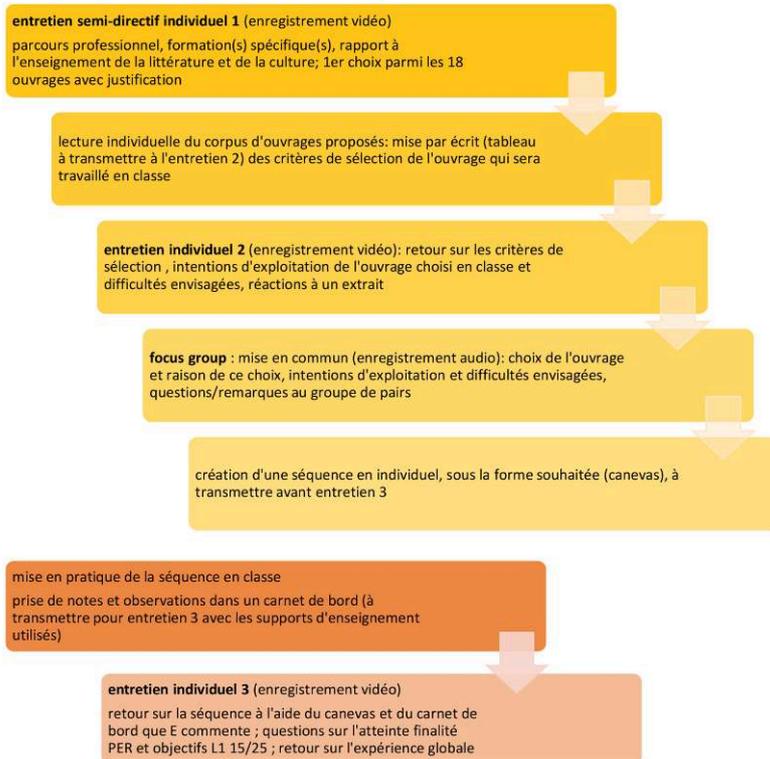


FIGURE 1. Étapes du dispositif de recherche.

- 18 Les 8 participant·es à la recherche sont volontaires et représentent chacune un degré de la scolarité primaire avec des profils de formation différents par demi-cycle :

Désignation	Degrés	Cycle	Âge	Années de pratique	Formation initiale PER	Activité liée
E1	1-2H (4-6 ans)	1	59	35	non	bibliothécaire scolaire
E2	1-2H (4-6 ans)	1	27	2	oui	
E3	3H (6-7 ans)	1	26	3	oui	Virus lecture
E4	4H (7-8 ans)	1	38	15	non	animatrice club de lecture scolaire
E5	5H (8-9 ans)	2	35	7	oui	
E6	6H (9-10 ans)	2	37	16	non	Bataille des livres + Virus lecture
E7	7H (10-11 ans)	2	46	24	non	
E8	8H (11-12 ans)	2	27	6	oui	

TABEAU 2. Typologie des participants de la recherche.

- 19 Notre démarche s'inscrit donc dans l'étude de cas multiples (Van der Maren, 1996).

Question de recherche

- 20 Pour le présent article, les données analysées sont issues des entretiens 1 et 2 menés avec chacune des 8 enseignant·es individuellement. Le premier entretien comporte une série de questions permettant de situer leur rapport à l'enseignement de la littérature et de la culture. Leur est ensuite soumise la sélection des 18 ouvrages pour un temps de découverte commentée avec la consigne d'établir un premier choix de celui qui pourrait être au centre d'une séquence d'enseignement à mener dans leur classe. Les participant·es quittent les lieux de l'entretien munis de la sélection complète avec pour tâche pour l'entretien 2 d'arrêter un choix définitif et d'indiquer dans un tableau *Word* leurs critères et l'indication des ouvrages ayant retenu leur attention ou provoqué des hésitations de leur part. L'entretien 2 permet aux enseignant·es d'explicitier leur choix final et de décrire l'enseignement projeté à ce stade.
- 21 Nous conduisons une analyse catégorielle de contenu sur un discours déclaratif à l'aide du logiciel NVivo. Nous répondons à la sous-question de recherche suivante : lors du choix d'un ouvrage de littérature de jeunesse à travailler en classe, le discours des enseignant·es primaires s'inscrit-il dans la prescription curriculaire de construire des références culturelles et dans la disciplinarisation innovante qu'elle semble induire ? Les objectifs sont ici d'observer si les prescriptions du PER sous-tendent les choix d'ouvrages à travailler avec ses élèves et la nature de l'innovation que ces choix dessinent. Les données nous renseignent à la fois sur l'ancrage curriculaire des pratiques et sur les intentions et effets provoqués par les réactifs proposés, notre corpus littéraire, et son potentiel innovateur. Notre échantillon permet de repérer d'éventuelles différences entre les cycles et entre celles et ceux dont la formation est récente, sous l'égide du PER, et les autres, formé·es précédemment.

Analyse

De la place du PER...

- 22 Les réactions aux questions initiales portant sur l'enseignement de la littérature et de la culture indiquent que l'objet à enseigner et surtout sa place dans le prescrit sont plutôt flous pour les enseignantes⁵ de notre recherche. À la première question, plus attendue, seule E1 répond sans hésitation que la littérature de jeunesse tient une grande place dans son enseignement en se référant spontanément au PER, sans toutefois cibler un axe thématique précis, pour le justifier. Il s'agit donc globalement d'un enseignement revendiqué mais peu formalisé. En ce qui concerne le mandat officiel via le prescrit de dispenser cet enseignement, E2, récemment diplômée, mentionne l'axe « accès à la littérature », de même que E5 qui l'estime peu explicite, alors que E7 relève un cadre minimal de certaines formes littéraires à approcher pendant l'année scolaire, mais une liberté bienvenue dans le choix des textes. Pour E3, « c'est notre devoir, au-delà du français, c'est-à-dire faire de la grammaire ou de l'écriture, d'enseigner des textes littéraires, [...] ça fait partie de notre métier. [...] s'il n'y a pas du tout noté ça, moi, spontanément, je répondrais que oui ». E4 n'a pas repéré ce mandat. La référence à l'axe 5 du PER est donc très peu présente en soutien des pratiques.

- 23 Pour ce qui est d'enseigner la culture, « sûrement, oui, dans le PER aussi il y a quelque chose. [...] je dirais que ça fait partie de nos obligations » (E2). E8 a une vision moins injonctive des choses mais estime que le plan d'études y réserve forcément une place : « bien sûr. C'est un objectif fondamental du PER. [La culture,] c'est un peu la base du français » ; elle regrette d'ailleurs de ne pas en faire « assez ». E7 définit ce mandat comme « sous-jacent » au plan d'études. E6 pense que si elle va « forcément toucher à quelque chose de culturel » dans son enseignement, celui-ci n'est « pas posé officiellement par écrit ». On peut comprendre, comme Forquin en 1989 déjà, « que dans un monde où l'idée de culture tend à devenir à la fois pléthorique et inconsistante la fonction de transmission culturelle de l'école soit de plus en plus difficile à identifier et *a fortiori* à assumer » (p. 4).
- 24 Certaines entrent en réflexion sur ces questions, ouvertement, de manière plutôt détendue : « Ça me fait réfléchir, c'est rigolo » (E8), ou plus vive : « C'est intéressant de voir comme je suis perturbée par la culture » (E3). D'autres souhaitent passer à la sélection d'ouvrages dont elles se réjouissent toutes.
- 25 Pour résumer, les enseignantes interrogées ne thématisent pas la place de la prescription curriculaire de « construire des références culturelles » dans leur enseignement. Pour bon nombre d'entre elles, le questionnement de la chercheuse induit l'expression d'une certaine perplexité, voire d'une insécurité. À ce stade, le curriculum ne s'inscrit pas en soutien d'une disciplinarisation conscientisée et les participantes ne revendiquent pas spontanément une fonction officielle de passeuses de culture alors que leur discours les inscrit toutes dans une posture médiatrice.
- 26 Lors du second entretien, certaines reviennent sur la question. Alors que la plupart disaient ne pas enseigner la culture en tant que tel, E3 indique avoir pris conscience qu'elle est « trop scolaire », qu'on devrait davantage exploiter les « outils » que sont les livres : « On oublie qu'elle nous sert beaucoup et on devrait puiser un peu plus dans ce que la littérature nous offre pour construire des choses. » E4, qui estimait ne pas vraiment enseigner la culture dans le cadre du français, s'est dit que « si, on fait » via des discussions et recherches régulières et que cela s'inscrit « certainement dans le PER ». Nos questions semblent avoir provoqué un déplacement du regard des enseignantes sur leur pratique et sur la place qu'y occupe la culture⁶.
- 27 À l'évidence, la question de l'ancrage curriculaire des choix à effectuer n'a pas préoccupé les enseignantes. Selon E4, « des liens, on arrive toujours à en trouver dans le PER » et pour E7, « à un moment donné, ça sera raccord avec le plan d'études ». Quelques références au PER ont été émises lors du choix 1, essentiellement par E1 et E2, même si cet ancrage se perçoit dans l'enseignement décrit par certaines. Pour justifier son choix définitif, aucune ne mentionne le plan d'études français. On constate donc que les prescriptions curriculaire s'inscrivent en filigrane des pratiques rapportées ou envisagées, mais qu'elles ne sont en aucun cas un support manifeste à ces pratiques.

... à celle de l'innovation

- 28 La nouveauté que représente la démarche proposée par la recherche est appréciée, qualifiée à plusieurs reprises d'intéressante, de motivante (E8), d'à la fois rassurante (E3) et déroutante (E4). Le corpus relève également d'une certaine nouveauté, par l'édition récente de la plupart des ouvrages, mais aussi par sa variété de genres et supports (aspect composite, taille, graphisme). E4 ne s'attendait qu'à des albums alors

que E8 n'envisageait que des romans : « ça nous ouvre à d'autres choses; on a tendance à toujours aller vers les mêmes livres qu'on connaît, on est rassuré, on sait que ça marche. » Le genre textuel bénéficie tantôt d'un capital sympathie (conte patrimonial à la source), tantôt ne permet pas la projection dans l'exploitation (bande dessinée principalement). La nouveauté formelle a été au centre du choix de E8 qui a sélectionné un album pour ses 8H. Elle fait preuve ici d'une volonté d'entrer dans le changement que l'on peut considérer comme innovation en ce qu'elle est « l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte, dans un changement volontaire, intentionnel et délibéré, sous-tendu par des valeurs. Elle se développe de manière aléatoire, car elle est une prise de risque sans que l'innovateur soit fixé sur ce qui arrivera » (Cros & Broussal, 2020).

- 29 E1, elle, est revenue en deuxième étape à un choix qui lui permet de répéter des gestes professionnels qu'elle sait efficaces et pour son « lien aux contes, certains peut-être connus des enfants, ce qui peut être sécurisant », ainsi que pour son appartenance au genre du conte en randonnée dont la répétition « plait aux enfants de 1/2H ». Dans le discours sur ses choix, cette enseignante met bien en évidence l'importance qu'elle accorde aux compétences stéréotypiques et encyclopédiques de ses élèves, soit au sens culturel qu'ils et elles peuvent spontanément attribuer au texte, ce que Genre appelle le « sens en association », « lorsque les élèves font appel à leurs propres connaissances culturelles pour donner du sens à l'œuvre lue » (2022, p. 228). D'autres tablent également sur la mobilisation de référents acquis, principalement ceux appartenant au monde littéraire des contes patrimoniaux (que E3, E4 et E5 estiment à acquérir pour un certain nombre d'élèves) ou aux figures stéréotypiques (loup, ogre, superhéros), même si c'est pour les revisiter ou les déconstruire. Certaines participantes plaident davantage pour une construction des références, encyclopédiques prioritairement. Il s'agit des enseignantes de la fin du cycle 2. Cette préoccupation a été constante chez E8 : « Toutes ces références, c'est pas si simple ; il y a des explications à amener. » Cette enseignante dit vouloir se lancer le défi de permettre aux élèves de faire appel à la fois au « sens en association » et à la co-construction de la compréhension d'un album. Cette co-construction, elle le formule explicitement, implique de sa part un apport important qui requiert des recherches. La construction des références s'est aussi révélée essentielle pour le choix final de E7 : « Que [les élèves] puissent faire ces liens entre plein de choses à partir d'un livre de français et d'un travail de français, [...] j'aurai réussi mon job ! » Travailler sur « les liens » a beaucoup été mentionné par E5 lors de l'entretien 1, mais plus vraiment à l'étape 2. Quoi qu'il en soit, l'empathie culturelle est manifeste. Au cycle 1, la forte présence de référents encyclopédiques a plutôt été réhibitoire, de même que certaines thématiques (Donald Trump, racisme, etc.). Au vu du peu de renvoi au prescrit de la totalité de l'échantillon, nous n'envisageons pas ceci comme une adhésion enseignante au fait que le PER ne considère pas pour le cycle 1 la nécessité de mobiliser et d'acquérir des connaissances encyclopédiques dans l'appréhension des genres textuels littéraires. Mais ce parallélisme interpelle. La question des référents littéraires a aussi parfois provoqué l'envie de changer. C'est le cas de E2, qui a souhaité sortir de la thématique du loup, et celui de E6 : « à force de leur amener des contes et de travailler sur les contes, j'ai peur de ne plus leur donner envie d'entrer là-dedans. » E3 a suivi une réflexion parallèle pour renoncer à son choix initial : vérifier et combler la connaissance commune de tous les contes patrimoniaux inclus dans l'ouvrage amèneraient à une exploitation indigeste de l'œuvre. Les référents culturels ont donc eu une place importante dans le choix, à

côté bien sûr des goûts personnels et de l'enseignement projeté dans sa classe et son degré, dans la discipline français, spécifié comme critère central pour E4.

- 30 Toutes les enseignantes du cycle 1 à part E1 (35 années d'expérience) situent notamment leur enseignement de la littérature de jeunesse en regard des moyens d'enseignement officiels tous constitués d'albums, soit pour s'inscrire dans la ligne de ceux-ci ou dans un processus différent. Au cycle 2, ce point de repère n'est pas apparent. E5 précise vouloir une séquence « utile », E7 choisit un texte « étudiable » pour son « unité thématique ». E6 et E8 disent vouloir faire quelque chose de différent en français, rejoignant ainsi une perspective innovante. Les repères prescrits ne s'inscrivent donc que très peu dans le plan d'études, mais plutôt dans des pratiques, largement liées aux moyens d'enseignement officiels au cycle 1. Malgré ces différences entre cycles, les pratiques envisagées, situées dans le « lieu de fabrication des objets à enseigner et à apprendre » défini par Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002, p. 2), donc en cours d'élaboration lors de ces étapes initiales du dispositif, ne sont pas si dissemblables.

Constats

- 31 En filigrane des intentions suscitées par les réactifs que constitue notre corpus se dessine une disciplinarisation en phase apparente avec le prescrit, mais sans référence à celui-ci. Les points de repère au cycle 1 sont ceux des moyens d'enseignement officiels⁷ qui proposent des séquences didactiques ritualisant le rapport à l'album ou aux premiers romans illustrés dans une perspective communicationnelle. Si ces moyens considèrent la construction de références culturelles, par exemple en prônant la mise en réseau des textes, ce ne sont pas ces dimensions qui apparaissent dans le discours de notre échantillon aux prises avec notre dispositif de recherche. Les moyens d'enseignement du cycle 2 fonctionnant avec des extraits de textes, ils ne guident pas les pratiques. Nos participantes doivent donc en envisager de nouvelles. Et si les référents culturels d'ordre littéraire sont bien présents dans la réflexion, comme piliers à exploiter ou à la source de changements souhaités, il en va autrement des référents encyclopédiques. Ceux-ci clivent les cycles laissant seuls les derniers degrés de la scolarité primaire vouloir s'y confronter. Ces premiers temps de choix nous ont permis d'éclairer un processus d'acceptation voire d'adhésion à certaines nouveautés inhérentes à l'objet littérature de jeunesse et aux référents culturels qui la constituent. Plus que la formation suivie, le dispositif cautionné de recherche joue un rôle de soutien à l'innovation didactique. À ce stade, que l'on se situe dans une forme balisée ou dans la prise de risque totale, le message des participantes est unanime : pas d'appréhension, beaucoup d'enthousiasme. Même pas peur !

Information complémentaire

- 32 L'article présente un annexe en .docx téléchargeable à partir de :
- 33 Annexe 1 : <https://journals.openedition.org/trema/8381?file=1>

BIBLIOGRAPHIE

- Aeby Daghé, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Butlen, M. (2005). Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ? *Le Français aujourd'hui*, 149, 45-53.
- Butlen, M., Slama, P., Bishop, M.-F. & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*. Retz.
- Chabanne, J., Dunas, A. & Valdivia, J. (2004). Entre social, affects et langages, l'œuvre comme médiation : Prendre la littérature au sérieux dès l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 145, 76-84.
- Chartier, A.-M. (2008). L'éclatement des références. *Cahiers pédagogiques*, 462, 11-13.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Retz.
- CIIP. (2006). *Enseignement/Apprentissage du français en Suisse romande*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Cros, F. & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Éducation et socialisation, les cahiers du CERFEE*, 55. <https://journals.openedition.org/edso/8911>
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- De Croix, S. & Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. *Repères*, 59, 191-208.
- Denizot, N. (2021). *La culture scolaire : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Deschoux, C.-A., Florey, S. & Ronveaux, C. (2015). Sous les pavés de la tâche, la plage des savoirs scolaires et la littérature. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 19, 127-136.
- Devin, P. & Passerieux, C. (2021). *Apprendre à lire. Une pratique culturelle en classe*. Les éditions de l'atelier.
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères*, 37, 27-49.
- Dufays, J.-L. (2010). Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ? *Le langage et l'homme, revue de didactique du français*, 45(2), 21-31.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La notion de « rapport à » : de la psychanalyse et à la sociologie à la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 55, 24-30.

- Falardeau, E. & Simard, D. (2012). Regards d'enseignants de français sur le caractère culturel de leur profession. Dans M. Giglio & S. Boéchat-Heer. *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants* (p. 15-31). HEP-Béjune.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck-Wesmael.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Seuil.
- Genre, S. (2022). Les sèmes afférents dans l'œuvre patrimoniale : l'interprétation, du chercheur à la classe. Réflexions autour de *La Belle et la Bête*. Dans A. Gennaï, P. Richard-Principalli & C. Boutevin. *Défense et illustration de la didactique de la littérature* (p. 227-242). Les Presses de l'Écureuil.
- Gervais, B. (1998). Une lecture sans tradition : lire à la limite de ses habitudes. *Protée*, 25(3), 7-19.
- Grossmann, F. (2012). Le rôle de la compétence lexicale dans le processus de lecture et l'interprétation des textes. *forumlecture.ch*, 1.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. Dans B. Engler (dir.). *Disziplin - Discipline* (p. 27-46). Academic Press.
- Kleiber, G. (1997). Sens, référence et existence : que faire de l'extra-linguistique ? *Langages*, 127, 9-37.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- Langbour, N. (2020). *Littérature de jeunesse : la construction du lecteur*. L'Harmattan.
- Lebrun, M. & Schindelholz Aeschbacher, E. (2018). Loup y es-tu ? Promenons-nous dans les bois littéraires en école primaire Suisse romande. *Le Français aujourd'hui*, 201, 139-152.
- Lécullée, C. (2017). *La maternelle, une école de littérature*. Canopé.
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repère*, 37, 51-68.
- Louichon, B. (2017). La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Dans F. Legoff & M.-J. Fourtanier. *Les Formes plurielles des écritures de la réception* (p. 19-33). Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. & Rouxel, A. (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M. L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Nonnon, E. (2012). Dimension épistémique de la lecture et construction de connaissances à partir de l'écrit : enjeux, obstacles, apprentissages. *Repères*, 45, 7-37.
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse*. Armand Colin.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Raux, H. (2022). Souvenirs de lecture de bandes dessinées : entre bibliothèque et iconothèques intérieures. Dans A. Gennaï, P. Richard-Principalli & C. Boutevin (dir.). *Défense et illustration de la didactique de la littérature* (p. 133-150). Les Presses de l'Écureuil.
- Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (dir.) (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.

Ronveaux, C. & Soussi, A. (2014). Construire la référence, comprendre des histoires et avoir accès à la littérature. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (p. 242-290). Presses universitaires de Namur.

Schindelholz Aeschbacher, E. & Riat, C. (2019). Capital littéraire et culturel de l'étudiant.e. Appréhension des objets de savoir(s) et didactisation. *La Lettre de l'AIRDF*, 65, 19-23.

Sève, P. (2008). Travailler « sur la lecture des enfants » ou « sur les textes » : les termes d'une alternative didactique. *Repères*, 37, 131-152.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Hatier.

Tauveron, C. (2017). Retour aux sources sur les traces du personnage en compagnie du loup et de ses avatars. Dans A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria. *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture. Fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter* (p. 47-63). Presses universitaires du Septentrion.

Thévenaz-Christen, T. & Ronveaux, C. (2012). La progression curriculaire « effective », du primaire au secondaire genevois. Dans J.-L. Dumortier et al. (dir.). *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e Colloque de l'AIRDF* (p. 385-397). Presses universitaires de Namur.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.

Védrines, B. & Gabathuler, C. (2018). De la réputation « littéraire ». Dans C. Ronveaux & B. Schneuwly (dir.). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (p. 67-81). Peter Lang.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.

NOTES

1. Nous nous attachons à définir celui-ci plus loin dans le texte.
2. Élèves de 4-8 ans.
3. Élèves de 8-12 ans.
4. S'inscrivant dans la perspective de Zakhartchouk (1999) qui considère l'enseignant comme « un passeur culturel ».
5. Les femmes étant majoritaires dans notre échantillon (n=5) et la variable « sexe » ne semblant pas pertinente pour l'analyse, nous faisons le choix du féminin généralisé.
6. Voir la citation en exergue de cet article.
7. *Dire-Ecrire-Lire* pour les 1-2H, *Que d'histoires !* pour les 3-4H.

RÉSUMÉS

Depuis 2010 et l'introduction du nouveau plan d'études (PER), les enseignant·es primaires de Suisse romande ont la mission curriculaire de construire des références culturelles en donnant accès à la littérature à leurs élèves. Le prescrit définit ce mandat de manière floue, ce qui pose la question de la disciplinarisation en jeu. Cet article, qui s'inscrit dans une recherche doctorale en cours, analyse le discours des 8 participant·es qui décrivent peu ou prou l'ancrage curriculaire de leur pratique existante ou projetée. À partir d'un corpus de 18 ouvrages de littérature de jeunesse représentatifs, la chercheuse observe par les choix posés par les enseignant·es comment ils/elles font ou non des référents culturels, littéraires et encyclopédiques, un objet à enseigner. Elle examine si ces choix relèvent d'une potentielle innovation et ce que disent les participant·es au sujet de celle-ci et de ses possibles effets.

Since the introduction of the new curriculum (PER) in 2010, primary school teachers in French-speaking Switzerland have had the curricular mission to build cultural references by giving their students access to literature. The directions given in the PER provide a vague definition of this remit which thus raises the question of the disciplinarization at stake. The present article falls within the context of an ongoing PhD research. It analyzes the eight participants' discourse who more or less describe the curricular grounding of their existing or projected practice. From a representative corpus of 18 books of children's literature, the researcher observes, through the teachers' choices, how they do or do not make cultural, literary and encyclopedic, referents objects to be taught in themselves. She considers whether these choices are part of a potential innovation and what the participants say about it and its possible effects.

INDEX

Mots-clés : littérature de jeunesse, disciplinarisation, prescrit, enseignement, référent culturel

Keywords : children's literature, disciplinarization, curriculum, teaching, cultural referent

AUTEUR

EMILIE SCHINDELHOLZ AESCHBACHER

Université de Genève / Haute Ecole Pédagogique BEJUNE