

Les catégories de genres littéraires à l'école : quelles contributions à la réception des textes littéraires ?

Ana Dias-Chiaruttini

Résumé

Quels rôles jouent les catégories de genres littéraires scolarisés dans l'interprétation et la réception des textes par des élèves de la fin de l'école primaire (10-12 ans) ? En s'appuyant sur une analyse des manuels, des discours d'enseignants et de 18 débats interprétatifs observés, cet article rend compte des usages et des rôles de la référence aux genres littéraires scolarisés. Certains genres sont favorisés, d'autres écartés par les recommandations et pratiques du débat ; des formes explicites, implicites et approximatives de conventions architextuelles et intertextuelles sont mobilisées pour permettre aux élèves d'exprimer leur gout, d'évoquer leurs modes de lecture et d'exprimer des jugements sur et à partir des genres littéraires. Ces usages caractérisent le métatexte et l'activité lectorale produits lors des débats interprétatifs.

Mots-clés

Genres littéraires scolarisés, débat interprétatif, conventions architextuelles et intertextuelles, transgression des conventions

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteure

Ana Dias-Chiaruttini, Maître de conférences en didactique du français,
Université de Lille 3 - Théodile-CIREL 4354 Domaine Universitaire du Pont de Bois, BP 60149,
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, ana.dias-chiaruttini@univ-lille3.fr

Les catégories de genres littéraires à l'école : quelles contributions à la réception des textes littéraires ?

Ana Dias-Chiaruttini

Quels rôles jouent les catégorisations des genres littéraires scolarisés dans l'interprétation des textes par des élèves de la fin de l'école primaire (CM1-CM2) ? Quelles représentations et connaissances des textes sont alors mobilisées et partagées dans la classe ? Quels sont les codes et les conventions auxquels les sujets didactiques (élèves et enseignants) se réfèrent ? Quels usages en ont-ils et pour quelles activités¹ interprétatives ? Autrement dit, les genres littéraires sont-ils un outil pertinent qui fournit des éléments qui orientent l'interprétation ? ou au contraire sont-ils omis, écartés de l'activité lectrice et interprétative ? ou encore sont-ils un obstacle à la réception effective et observable des textes ?

C'est à partir de cet ensemble de questions que cet article se propose de réfléchir à l'usage scolaire et aux finalités d'enseignement de la notion de *genres littéraires* dans le cadre de l'enseignement et apprentissage du débat interprétatif à l'école primaire, en France (Dias-Chiaruttini, 2010 ; 2014 ; 2015). Il s'agit de comprendre comment cette notion qui permet de décrire et d'expliquer des faits littéraires entre à l'école primaire. Il s'agit aussi d'identifier les faits et fonctionnements du texte littéraire qu'elle favorise et leurs effets sur la lecture. Historiquement la notion a surtout contribué à la formalisation de modèles d'écriture privilégiant des genres tels que les contes, les fables, les légendes, les récits d'exploration (cf. les programmes scolaires et notamment Chervel, 1995 : tome II, p. p. 238 et tome III, p. 54), des genres qui révèlent « une conscience générique très forte » (Canvat, 2008 : 81). L'intérêt porté à la notion pour l'enseignement de la lecture est beaucoup plus récent à l'école primaire. Les programmes de 2002 (BOEN, 2002) et les documents d'application (MEN 2002 ; 2004) ont contribué à la disciplinarisation de la littérature (Bishop & Ulma, 2007) en articulant un nouveau corpus d'œuvres et de nouvelles activités d'enseignement, renouvelant ainsi non seulement l'enseignement de la littérature mais aussi la scolarisation des genres littéraires. Il ne s'agit pas seulement de proposer une classification de textes mais d'induire des modalités de lecture à partir de certaines catégories génériques et de leurs caractéristiques. Pour Canvat (2008 : 82) qui s'est beaucoup intéressé à l'enseignement de la littérature, les genres littéraires « fonctionnent comme des signes et ou comme des consignes (de la lecture) ». Ainsi la lecture du texte est orientée en partie par ses conventions génériques que le lecteur doit percevoir, reconstruire, interpréter, comme le rappelle Genette (1982 : 12) : « la perception générique, [...], oriente et détermine dans une large mesure l'"horizon d'attente" du lecteur, et donc la réception de l'œuvre ».

Ainsi non seulement les catégories de genres littéraires contribuent à la constitution d'un corpus d'œuvres à lire mais les conventions génériques sont objet du débat interprétatif dans la mesure où elles peuvent influencer l'activité interprétative et contribuer au métatexte et à la lecture qui se produisent lors des débats.

Une fois posé ce lien reste à savoir comment ces catégories sont mobilisées en classe, quelles conventions participent à l'activité interprétative. Le processus de scolarisation fige-t-il les catégories ? Le processus de scolarisation transforme-t-il ces catégories ? en crée-t-il de nouvelles ou en écarte-t-il ? Le propre des genres littéraires est de construire des catégories plus ou moins stables rendant compte de variations synchroniques et diachroniques, qui dénotent l'évolution de la production littéraire et la réception de celle-ci. Schaeffer (1987 ; 2007) montre que l'étiquetage des noms des catégories change et que des phénomènes identiques changent de noms. Mais surtout le théoricien de la littérature souligne (dans son article consacré à la notion de genre littéraire dans l'Encyclopédie Universalis, en ligne) la porosité entre ces catégories et des variations liées aux contextes :

¹ Dans le cadre de cet article je désignerai le débat interprétatif comme une activité de lecture. Dans d'autres écrits, je le caractérise comme un *genre disciplinaire* qui rend compte de l'évolution de l'enseignement de la lecture-littérature à l'école élémentaire. Le format de la leçon de lecture évolue laissant plus de place à l'œuvre intégrale ainsi que le schéma de communication qui se caractérise par des interactions centrées sur la confrontation des avis des élèves. Le métatexte produit quant à lui relève de formes du discours hypothétique, paraphrastique et argumentatif qui s'enchevêtrent.

On ne saurait postuler une frontière absolue entre ces diverses catégories, ne serait-ce que parce que la plupart des noms de genres se réfèrent selon les contextes à des niveaux d'abstraction différents².

L'intérêt de ces catégorisations est de voir ce que le respect ou la transgression des conventions permettent comme compréhension et réception du texte lu. En cela, à l'école aussi « le genre sert, de façon primordiale, à comprendre un texte en le mettant en relation avec d'autres textes » (Bouchin, 2009, p. 378). Je rejoins ici le théoricien de la littérature, Bouchain, pour qui le genre n'est pas une fin mais un moyen. D'un point de vue didactique, les genres³ peuvent être considérés comme un moyen d'enseigner la lecture du texte littéraire et les catégories définissent des contenus enseignables. Les catégories que je reconstruis peuvent être décrites en référence aux conventions issues des travaux de Schaeffer (1987), je retiens particulièrement les conventions structurantes et traditionnelles, essentiellement pragmatiques et sémantiques, et de Genette (1982) en particulier les conventions architextuelles et intertextuelles. Pour Genette (1982 : 7), l'architextualité est « l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. ». Les genres n'en sont qu'une catégorie et peuvent s'articuler à d'autres caractéristiques tels que le style, le registre, etc. L'ouverture proposée par la formule « etc. » dans la définition de Genette est intéressante d'un point de vue didactique, puisqu'elle invite à prendre en compte la façon dont les catégories de genres s'articulent à d'autres conventions textuelles ou architextuelles. Le tout est de savoir lesquelles à l'école peuvent et sont mobilisées et quelle est leur finalité. L'intertextualité est la coprésence d'un texte dans un autre, selon Genette (1982), ce qui pose d'un point de vue didactique un intérêt certain pour penser la programmation des lectures, penser les progressions et les réseaux intertextuels à favoriser (cf. la lecture en réseau, (Devanne, 1992 ; Tauveron & Sève, 1999)). Riffaterre (1980) se situe quant à lui dans une approche de la notion comme effet de la lecture, ce qui présente un autre intérêt didactique pour observer cette fois les performances lectorales des élèves : « L'intertextualité est la perception par le lecteur de rapports entre une œuvre et d'autres, qui l'ont précédée ou suivie » (p. 4). L'identification des conventions qui construisent ces rapports entre les textes permettent aux élèves de mobiliser des scénarios intertextuels (Eco, 1985 ; Dias-Chiaruttini, 2010 ; 2015) qui favorisent la réception et l'interprétation des textes lus en classe en permettant le traitement d'un certain nombre d'inférences.

L'analyse proposée s'appuie sur trois corpus de documents de recherche⁴ :

- l'analyse de manuels scolaires (20 manuels parus entre 2002 et 2008⁵)⁶ ;
- l'analyse du discours des enseignants (16 enseignants) recueilli par entretien semi-directif entre 2006 et 2012) ;
- l'analyse du verbatim lors de débats interprétatifs dans 18 classes observées en 2006, 2011 et 2012).

Il s'agit d'observer comment les catégories de genres littéraires sont mobilisées lors de séances de débat interprétatif⁷ : quelles sont leurs visées didactiques et leurs effets sur la lecture attendue ou la lecture ? Je me réfère à des catégories existantes issues des travaux de Schaeffer (1987) et de Genette (1992) dans la mesure où elles permettent de nommer et caractériser les faits textuels que j'analyse, et de pointer ce qui caractérise les usages scolaires des catégories génériques. La réflexion se structure en trois parties. La

² Cf. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/genres-litteraires/> (consulté le 1 mars 2015)

³ J'emploie le terme au pluriel pour désigner la notion dans la mesure où ce qui m'intéresse ce n'est pas le processus de catégorisation générique mais les effets des catégorisations sur la lecture et réception des textes.

⁴ Il s'agit dans une grande majorité de données construites lors de mon travail de thèse doctoral et qui se poursuit depuis sur l'évolution de la leçon de lecture-littérature dans le cadre de débats menés en classe. J'y intègre notamment des évolutions liées à l'enseignement des arts prescrits depuis 2008.

⁵ 2002 est l'année de parution des prescriptions officielles et des recommandations ministérielles du débat interprétatif. La confrontation de ces deux corpus permet de voir l'évolution de l'enseignement de la lecture et littérature et la prise en compte de cette prescription.

⁶ La liste de ces manuels se trouve en annexe.

⁷ Le débat interprétatif est une situation didactique de discussions et de confrontations des réceptions possibles pour comprendre et interpréter un texte littéraire. En France, il a été prescrit en 2002 et est issu d'au moins deux travaux portés par l'INRP et dirigés pour l'un par Catherine Tauveron dans une approche de l'enseignement de la culture littéraire, pour l'autre par Martine Rémond dans le cadre des activités métacognitives de la compréhension. Il vise tant à résoudre des difficultés de compréhension en traitant des obstacles que pose le texte et/ou que les élèves rencontrent, que de valider les interprétations possibles pour comprendre le texte et en construire sa réception.

première porte sur les genres mobilisés ou écartés par les recommandations et les pratiques du débat en classe. La deuxième s'attache aux conventions mobilisées pour comprendre et interpréter les textes lus. La dernière partie s'intéresse aux conventions *intertextuelles* qui mettent en réseau, en résonance les lectures et permettent aux élèves de construire leur parcours de lecture et les lecteurs qu'ils sont.

1. Les genres mobilisés ou écartés par le débat interprétatif

Les recommandations et les pratiques du débat interprétatif s'appuient sur des choix de textes littéraires qui laissent entrevoir les enjeux d'enseignement et d'apprentissages de cette activité : des textes résistants présentant certaines caractéristiques qui peuvent être des enjeux des discussions de débats (Beltrami & alii, 2004). Certains genres apparaissent alors particulièrement mobilisés alors que d'autres sont plutôt écartés. Que signifie cette sélection des genres dans les pratiques recommandées et effectives ?

1.1. Genres privilégiés par et pour la pratique du débat interprétatif

1.1.1 Des genres pour débattre dans les manuels scolaires

L'analyse du corpus des manuels du cycle 3 (9-12 ans) de l'école élémentaire entre 2002 et 2008 montre que la notion de genres est convoquée (explicitement) dans la recommandation du débat pour désigner : les contes ; les fables ; les légendes (et des légendes de géants); les récits d'origines ; les genres de récits ; la science fiction ; le genre policier ; le document ou la fiction ; des histoires d'animaux et des histoires d'ogres ; les carnets de voyages. Ces catégorisations soulèvent plusieurs remarques.

Tout d'abord, elles sont révélatrices des catégories qu'elles permettent de recréer. Elles laissent percevoir à la fois des distinctions et des différences au sein même d'une catégorie. À quoi renvoient les catégories conte et récit, lorsque les récits sont des récits d'origine ? Quelle distinction par ailleurs opérer entre les récits d'origines et les genres de récits ? Le premier pouvant être associé à la catégorie générique qui relève des contes des origines et le second à une autre catégorisation des récits selon les sous-genres (cf. Canvat, 2008) en ce qu'ils sont d'aventure, d'initiation, historique, autobiographique, etc. Les distinctions étant à la fois pragmatiques (conte/récit) et relevant des conventions traditionnelles qui portent sur le contenu sémantique (Schaeffer, 1987). La catégorisation récits dans les manuels renvoie à des caractéristiques diverses des textes, valorisées par l'école, ce qui d'ailleurs en a fait un objet d'enseignement particulièrement privilégié (Reuter, 2007 ; Daunay & Denizot, 2007) et des activités de lecture et d'écriture toutes aussi diverses.

Par ailleurs, les catégorisations *histoires d'animaux* et *histoires d'ogres* apparaissent dans les discours des manuels scolaires implicitement associées à des genres précis :

L'utilisation des fables pour transmettre une morale te plaît-elle ? Que penses-tu des morales ? Pourquoi utilise-t-on des histoires d'animaux pour parler des hommes ? etc. (*Entrer en littérature CM2*, p. 117)

Pourquoi tant de conteurs ont-ils raconté tant d'histoire d'ogres ? (*Facettes CM1*, p. 9)

Histoires d'animaux et *histoire d'ogres* fonctionnent ici comme des expressions métonymiques des genres fables et contes et insistent sur les éléments sélectionnés des conventions traditionnelles⁸ (Schaeffer, 1985/1989) qui selon les manuels permettent aux élèves d'identifier ces genres textuels.

La différenciation attendue entre *document* et *fiction* au sujet de l'album de Rapaport, *Grand-père*, éclaire les enjeux scolaires du sous-genre *récit historique* et une tension intrinsèque du genre *roman historique* dans le mélange d'invention et de vérité historique (cf. *La Comédie humaine* de Balzac et les travaux de Barbéris (1973/1999) sur cette œuvre). Cette distinction propose aux élèves de réfléchir sur le projet de lecture qu'induit l'œuvre de Rapaport de ce récit poignant sur la Shoah à partir de la vie d'un Grand-père racontée par son petit fils.

Par ailleurs, ce relevé montre que les débats interprétatifs dans les manuels scolaires sont majoritairement proposés pour des œuvres qui relèvent du patrimoine scolaire. Ce qui éclaire deux choses, la première est la finalité de l'enseignement de la littérature : construire une culture commune ; et la seconde, qui ne peut

⁸ Il s'agit de contraintes sémantiques et thématiques.

être ignorée, est que ces textes sont libres de droits et se trouvent convoités par les politiques éditoriales des éditeurs de manuels scolaires.

1.1.2. Des genres pour débattre selon les enseignants

Les enseignants rencontrés (déclarant pratiquer le débat interprétatif) évoquent la notion de genres de façon spontanée et très naturelle. Elle apparaît surtout dans leur discours comme un critère de programmation des lectures de l'année scolaire. Ils souhaitent varier les genres, mais aussi programmer des genres qui sont pour eux *incontournables* (j'y reviens *infra*), ou parce qu'inconnus des élèves, ils se révèlent alors particulièrement intéressants. Ainsi *Virus* de Valérie Dayre (2007) est-il programmé dans une classe parce que les élèves ne connaissent pas le style de l'auteur :

36. (...) par exemple en lecture longue / en début de roman faire un questionnaire / c'est LA MORT / ça c'est clair que je les emmène au casse pipe et je ne suis certainement pas là pour ça / voilà je refuse de le faire sur un texte dont on a aucun +++ par exemple on ne connaît pas bien l'auteur / on n'a jamais été confronté au style de l'auteur parce que entre Suzie Morgenstern et Valérie Dayre dans *Virus* / il y a un monde / mais même au départ / Suzie Morgenstern / c'était pas gagné non plus +

Le style de l'auteur peut ici être compris comme une composante du genre science-fiction. L'enjeu, qu'éclaire ce discours, est comment passer d'une œuvre à l'autre, d'un auteur à l'autre, d'un genre à l'autre. Cet enjeu permet, comme je l'évoquais en introduction, de programmer des lectures et de constituer un programme d'enseignement de la littérature en ce qu'il pense l'intertextualité et la transtextualité (Dias-Chiaruttini, 2009).

Cette programmation des lectures répond aussi à une programmation (sinon une variation) des activités. Certains genres, comme nous le verrons *infra*, sont exclus des pratiques du débat interprétatif. À l'inverse, d'autres sont privilégiés, notamment le genre policier (qui apparaît sous des dénominations variées : récit, roman, genre, mais aussi policier et polar). Deux raisons conduisent les enseignants à valoriser cette catégorisation des textes littéraires : « ça marche bien », les élèves l'apprécient et auraient une culture extrascolaire, notamment à travers les séries télévisées, qui faciliterait la lecture de ces textes en classe. D'autre part, le suspens et le style des auteurs de ce genre seraient propices, selon les enseignants rencontrés, au débat. L'Héroïc Fantasy cité par un seul enseignant, parmi les 16 rencontrés, renvoie également à une pratique de lecture extrascolaire présumée par cet enseignant, à la suite du succès de *Harry Potter* (essentiellement au cinéma) et, d'autres œuvres qui ont fait l'objet d'une version cinématographique (cf. par exemple, *Les chroniques de Spiderwick*, de Holly Black et Toni Di Terlizzi, 2008).

Les albums se trouvent également valorisés, dans la mesure où l'interrelation texte / image soulève des problèmes de compréhension et permet des débats intéressants, selon les enseignants. L'intérêt pour ce genre littéraire au cycle 3 est relativement nouveau, et outre l'intérêt grandissant pour l'iconotexte, certains enseignants valorisent également la forme courte, l'album pouvant être lu en plusieurs séances ou en une seule séance de débat.

Si les enseignants tendent à diversifier les genres, certains demeurent *incontournables* selon leur expression, faisant ainsi appel à une autre catégorisation des textes scolaires qui relève cette fois du patrimoine et des textes à transmettre (Louichon, 2007 ; 2012 ; Dias-Chiaruttini, 2012).

236. alors j'ai des incontournables / *la chèvre de monsieur Seguin* ça fait partie de la culture euh :::⁹

237. quand tu dis des incontournables / ça signifie que tu les lis tous les ans ?

238. ah oui : il y a *la petite fille aux allumettes* et qu'est-ce que j'ai d'autres ? enfin ces deux là sont vraiment des incontournables ++ d'abord ce sont des récits qui sont courts et qui ne vont pas nécessiter énormément de temps / bon un peu connus mais il y en a qui ne connaissent pas

239. oui des textes du patrimoine ?

240. oui ce sont des incontournables / attends moi je me souviens du jour où on m'a lu *la chèvre*

⁹ Les échanges lors des entretiens sont retranscrits en respectant certaines conventions de retranscription. Les questions du chercheur sont en italique.

de monsieur Seguin / bon ce sont des lectures qui t'ouvrent le monde de la lecture / la petite fille aux allumettes / bon j'en :: ai pleu ::ré / après ça tu lis autrement et puis je te l'ai dis je veux faire bouger des représentations de lectures gnanngnan des contes /
241. oui / ces lectures t'ont marquées
242. ah OUI :: mais en tant qu'enseignante j'ai aussi CA à transmettre
243. oui à transmettre
244. oui :: on me les a offertes et je les transmets avec mon émotion de ces textes et ah eux de ressentir ce qu'ils ont envie / ce qu'ils peuvent mais ces textes sont des textes de l'enfance

Au cycle 3, la lecture des contes sert néanmoins à faire évoluer les représentations et connaissances des élèves sur le conte. L'enseignante ci-dessus déclare avoir comme objectif au sujet du conte : « faire bouger des représentations de lectures gnanngnan des contes » (tour de parole : 240). Il s'agit de confronter les élèves à d'autres conventions traditionnelles de ce genre. Le conte d'Andersen (1845/2001) revisite le thème de la pauvreté et de la mort, la fin du conte n'est pas *édulcorée*. C'est en effet l'un des genres littéraires scolarisés parmi les plus travaillés à l'école primaire et ce dès l'école maternelle. Il en est de même pour les albums de littérature de jeunesse, les contes souvent lus à l'école primaire sont des réécritures portées par des albums.

1.2. Genres exclus des pratiques recommandées, déclarées et effectives du débat interprétatif

Les textes fonctionnels et documentaires se trouvent écartés des pratiques recommandées et déclarées du débat interprétatif¹⁰. Sur ce point l'étude des manuels est intéressante. Ceux parus entre 2002 et 2008 ne se réfèrent plus autant aux écrits dits fonctionnels. D'autres genres scolaires se trouvent écartés des recommandations du débat interprétatif par les manuels scolaires, le discours des enseignants et leurs pratiques observées. C'est le cas, par exemple, du théâtre, totalement exclu des manuels et du discours des enseignants. Le théâtre est réservé à d'autres activités que celles du débat interprétatif (mise en voix, mise en gestes, activités d'écriture...). La poésie n'est pas particulièrement mobilisée pour pratiquer le débat interprétatif, ni dans les recommandations des manuels ni dans les pratiques observées des enseignants. Seule une enseignante déclare pratiquer le débat au sujet d'un poème lu en classe, sachant que, comme les autres enseignants, elle confie que la poésie est plutôt réservée à la récitation (contrairement aux fables qui permettent autant de travailler tant la mémorisation que les débats interprétatifs à travers l'explicitation de la morale et le travail sur les valeurs). Ainsi, les activités proposées en classe visent plutôt un genre littéraire qu'un autre (cf. Dias-Chiaruttini, à paraître). Il est cependant intéressant de noter que le manuel *Le gout de livre*, CM1 propose une discussion au sujet de *La Prisonnière* de Charpentreau (1990), sur laquelle je reviens plus loin.

Les mythes retrouvent depuis 2008 (BOEN, 2008) un certain intérêt dans l'articulation faite entre le Français et l'Histoire des arts également (Dias-Chiaruttini, soumis), j'y reviens *infra*.

Il apparaît que ce sont les textes en prose et relevant de certaines formes narratives qui sont privilégiés par les recommandations et les pratiques (déclarées ou effectives) du débat interprétatif. Les catégorisations des genres scolaires apparaissent cependant sous diverses nominations et renvoient à des caractéristiques différentes des genres valorisés. Quoi qu'il en soit c'est une catégorisation qui peut être objet des débats ou qui peut être un critère de sélection du texte pour débattre. Voyons à présent comment la notion est utilisée et les contenus d'enseignement qu'elle vise.

2. Des conventions pour parler de sa compréhension et interprétation du texte

Nous l'avons vu la référence aux catégories de genres littéraires n'est pas plus stable dans les manuels ni dans le discours des enseignants que dans les divers travaux des théoriciens de la littérature (cf. Schaeffer, 1987). Cette instabilité est cependant caractéristique de ce qui s'enseigne et du processus de scolarisation de la notion de genres littéraires. Elle peut renvoyer à la désignation d'un genre par l'une de ces caractéristiques (la morale pour la fable, récit des origines pour le conte, par exemple) ou encore à des subdivisions

¹⁰ Et pourtant avant la prescription du genre, Anne Jorro (1999) avait montré l'intérêt d'inclure des textes documentaires dans l'enseignement de l'interprétation.

de certaines catégories (contes des origines, contes merveilleux, roman d'aventures, roman policier, roman historique, roman autobiographique, etc.), ou encore à des catégorisations qui se superposent sans aucune distinction entre elles : récit, roman, texte policier.

2.1. Des conventions approximatives ou choisies pour des apprentissages précis

Ces termes ne sont pour autant pas interchangeables et utilisés de façon synonymique. L'usage du terme *récit* plutôt qu'*album* dans la consigne suivante est un indicateur des éléments sur lesquels l'élève doit porter son attention : « Qu'est-ce qui caractérise les récits de François Place ? » (*Facettes CM2*, p. 147). Il s'agit d'amener les élèves à être attentifs aux thématiques et au style de l'auteur, et à réfléchir aux effets du texte sur le lecteur, notamment à travers « le mélange entre les mondes réels et mondes imaginaires » qui caractérise le passage proposé aux élèves, extrait *Du pays des Amazones aux îles indigo, Atlas des géographes d'Orbae* (Place, 1996). Les caractéristiques de cet album sont peu mises en valeur, une seule page est reproduite dans le manuel. Il en est de même pour un autre album de François Place (2008), *Les derniers géants*, qui précède cette lecture, et à laquelle, la question fait référence. Faire réfléchir les élèves sur « les récits de François Place » oriente le questionnement et le travail de réception du texte proposé en classe.

De manière assez générale, les énoncés de consignes des manuels scolaires invitent les élèves à identifier ou à rappeler des conventions textuelles qui portent sur le contenu sémantique :

« Qu'est-ce qui te montre que cette histoire appartient à la science fiction ? » (*À livre ouvert CM1*, p. 31)

Quels éléments montrent qu'il s'agit d'un conte qui explique l'origine de certains phénomènes ? (*À livre ouvert CM1*, p. 127)

Quels sens ont pour toi les mots sage et sagesse ? Cherche dans le dictionnaire. Relève les définitions qui correspondent à ces contes ? (*Facettes CM2*, p. 31)

Dans quels genres ou récits rencontre-t-on des dragons ? Connais-tu une légende à leur sujet ? (*Facettes CM2*, p. 157)

Parfois ces énoncés articulent des conventions traditionnelles et des conventions pragmatiques, en particulier au sujet du genre *conte* : « qu'est-ce qui te montre que cet extrait est issu d'un conte ? ». Plus rarement, les conventions pragmatiques peuvent porter sur la visée perlocutoire des textes : « Ce poème est-il dramatique ou amusant ? » (*Le goût de lire CM1*, p. 73) ou encore sur le statut énonciatif :

Pourquoi utilise-t-on des histoires d'animaux pour parler aux hommes ? Est-il important de tirer une leçon de ce qui arrive ? » (*Entrer en littérature CM2*, p. 117)

Existe-t-il encore de nos jours des voyageurs audacieux ? En connais-tu ? Qu'est-ce qui motive leurs aventures ? Pourquoi écrivent-ils presque tous des « carnets de voyage » ? (*Facettes CM2*, p. 157)

Les conventions convoquées par les manuels scolaires ou en classe lors des débats sont ainsi relativement approximatives et très sélectives de l'ensemble des conventions génériques, ce qui construit une approche un peu figée des conventions (les contes se distinguent des récits par la formule d'ouverture ; les fables se distinguent des autres genres par l'anthropomorphisme) dont la finalité est d'identifier un genre (en regroupant, associant des textes entre eux) et de s'exprimer sur les effets mis en valeur par les conventions (« Est-il important de tirer une leçon de ce qui arrive ? »).

2.2. Des usages transgressifs et des transgressions négligées

En classe, dans les situations observées, certains usages de la notion montrent des connaissances approximatives de certaines conventions génériques et peuvent conduire parfois à des surinterprétations. Dans le passage suivant, l'expression « un livre inspiré de... » amène une discussion sur des variations génériques possibles de ce texte plutôt que d'explicitier la signification de cette convention générique (il s'agit d'une fiction qui fait référence à la vie d'un jazzman), qui permettrait d'interroger autrement le texte et de le confronter à des biographies, des autobiographies, des récits de vie, etc. Le niveau d'analyse est celui de la fiction et ne prend pas en compte celui de la narration (Reuter, 1991) et les conventions sont détournées de leur fonction signifiante :

7.	E2 : on a aussi vu de qui est-ce qu'il était inspiré le livre ¹¹
8.	M : oui et c'était ?
9.	E2 : Memphis Slim
10.	M : Memphis Slim oui et on s'est posé une question d'ailleurs/qu'est-ce que c'était ? quelle question on s'est posé à ce sujet-là ? Gaétan ¹² ?
11.	E3 : qui est le fils Slim
12.	M : qui était le fils Slim et puis euh ::: et il me semble que vous vous étiez posé une question à laquelle on n'avait pas su répondre +
13.	E4 : est-ce que c'est Little Lou ?
14.	M : est-ce que Memphis Slim c'était Little Lou ? et est-ce que Little Lou et il y avait plusieurs hypothèses ? est-ce que c'est Memphis Slim ?
15.	E5 : est-ce que Little Lou c'est l'auteur ?
16.	M : est-ce que Little Lou c'est l'auteur où est-ce que // c'est une dernière hypothèse ?
17.	E6 : où est-ce que c'est un personnage inventé ?
18.	M : où est-ce que c'est un personnage inventé ? bon là on n'a pas vraiment d'éléments pour répondre à ça ++ après ++ allons avancez +++

Dans d'autres situations observées, les conventions intertextuelles ne sont pas explicitées et empêchent, par exemple, les élèves de verbaliser la fusion des conventions génériques dans l'album *Les trois cochons* de David Wiesner (2001), et d'interroger autrement cette réécriture du conte traditionnel *Les trois petits cochons* et, le rôle des personnages issus d'autres genres et d'autres histoires (le dragon, le chevalier, le chat, etc.).

6.	E4 : madame / ben en fait c'est comme l'histoire des trois petits cochons qui vont sauver le dieu dragon et pour aller sauver son trésor et le chevalier il veut le tuer
7.	M : bon jusqu'à maintenant vous m'avez tous dit la même chose / ce sont trois petits cochons qui veulent sauver un dragon
8.	E4 : mais en fait moi je croyais que le dragon avait vu / ben / en fait il mange de l'herbe et des fleurs et il avait vu une rose là où il mangeait donc c'est pour ça qu'il y a le chevalier qui veut le tuer pour ramener la rose dehors

Les conventions génériques apparaissent ainsi parfois surexploitées ou, au contraire, écartées des discussions, alors qu'elles pourraient nourrir la réflexion sur les textes, et permettre aux élèves de construire des liens entre les textes qui favorisent leur réception.

2.3. Des conventions architextuelles mobilisées pour interpréter les textes

« Dirais-tu que l'on reconnaît bien la scène du conte Perrault ? Pour justifier ton avis, tu peux observer ce qui change ou ce qui est nouveau dans les personnages, les événements, le langage, l'effet qu'a produit la lecture sur toi... » (*Littéo CM2*, p. 130)

Cette consigne est l'exemple même de l'activité promue par les manuels pour comparer un hypertexte à l'hypotexte mobilisant ainsi autant des conventions architextuelles qu'intertextuelles.

En classe, cette activité est moins favorisée lors des débats interprétatifs où les liens intertextuels, comme nous le verrons *infra*, reposent moins sur les caractéristiques architextuelles que sur les impressions et souvenirs de lecture. Cependant, dans une classe observée en 2010, le débat porte sur la comparaison de la fin du conte de *La petite fille aux allumettes* de Hans Christian Andersen (1845/2001) et la fin de la version de

¹¹ Le verbatim lors des débats est retranscrit comme les entretiens en recourant aux conventions de retranscriptions de l'oral. E numéroté par ordre chronologique en fonction de sa première prise de parole désigne les élèves (Es au pluriel) ; M désigne le maître – la maîtresse. Dans le cadre de cet article, je ne différencie pas les classes : E2 peut donc désigner des élèves de classes différentes. Les tours de paroles sont conservés dans l'unité de chaque débat cité, ceci permet de situer l'échange plutôt en début ou fin de débat. La notion de genres littéraires apparaît tout au long des débats mais il est vrai qu'elle peut assumer des rôles différents, ce que cet article ne traitera pas.

¹² Les prénoms des élèves ont été modifiés.

ce conte revisité par Tomi Ungerer (2007) *Allumettes*. Les deux fins sont-elles heureuses ? Cette proposition de débat amène les élèves à réfléchir d'une part sur la symbolique de la mort chez Andersen, comme délivrance de la condition humaine, et d'autre part sur le bouleversement de la société de consommation le jour où Allumette organise une gigantesque distribution de biens reçus du ciel qu'elle a imploré, dans la version d'Ungerer. Si le débat en classe devient très vite l'occasion d'exprimer ses préférences sur chaque version, leur confrontation permet aux élèves de mobiliser des connaissances sur les conventions transgénériques qui fondent le conte : « Est-ce que les personnages meurent toujours ou est-ce dans les réécritures qu'ils ne meurent plus ? » ; « Les réécritures transforment les héroïnes ».

D'autres formes de relations architextuelles sont observables en classes. Ainsi, le passage en bande dessinée de l'album *Little Lou* de Jean Claverie (2002) devient un objet de débat : « Sur quoi joue Jean Claverie en passant à la BD ? ». La décomposition de chaque vignette mise en perspective avec l'ensemble de l'histoire depuis le début de l'album amène les élèves à comprendre que l'auteur « joue sur le temps » et que le rythme des actions de la fiction s'accélère. Le passage à la BD dans cet extrait permet en effet d'amener une rupture dans la temporalité du récit qui retraçait la vie de Little depuis sa naissance et même auparavant, pour amplifier le drame qui se joue cette nuit-là dans le règlement de comptes des gangs et qui changera la vie du personnage Little Lou. Celui-ci remplace l'artiste blessée dans ce guet-apens lors de plusieurs concerts, ce qui lui vaudra de devenir un musicien connu et reconnu du grand public. Ce soir-là, les événements ont changé le cours de sa vie. La rupture amenée par la bande dessinée est perçue mais la différenciation des conventions de chaque genre iconographique, album et bande dessinée, n'est pas abordée.

Par ailleurs, des lectures multimodales (Lacelle, 2009 ; 2012) sont proposées lors des débats, ou en prolongement, pour amener les élèves à une réception du texte littéraire. C'est le cas dans la classe qui travaille l'album de Jean Claverie qui s'interroge sur la mise en voix du texte et sur le genre de musique que joue Little Lou : le jazz. L'enseignant propose d'une part d'écouter un morceau de jazz et d'autre part d'écouter le CD audio, vendu avec l'album, qui interprète le texte. La discussion porte alors sur le ton, l'accent de l'interprète du texte et sur les morceaux de jazz choisis : en quoi sont-ils représentatifs de l'ambiance de l'album ? de cette époque ? des États-Unis ? Le prolongement et les discussions qu'offrent ces nouveaux supports contribuent à la réception de cette œuvre et à la spécificité de cet album.

L'enseignement de l'histoire des arts préconisés depuis 2008 favorise également ces approches plurielles et multimodales du texte, en particulier dans la lecture des mythes qui sont propices à la lecture croisée des œuvres picturales et littéraires. Ainsi, dans une classe de CM2, le mythe *L'enlèvement d'Europe*, adapté des métamorphoses d'Ovide¹³, donne lieu à la confrontation de trois autres œuvres d'art représentant ce mythe pour aider les élèves à en percevoir l'interprétation qu'ils font. Dans le passage suivant, on peut voir qu'une élève perçoit la différence de traitement de l'enlèvement (tours de parole 77 et 78). L'enseignante quant à elle clôture cette séance de lecture d'une œuvre d'art en rappelant son projet d'amener les élèves à construire les liens entre ces œuvres littéraires (celles d'Ovide, 1992, et de Hugo, 1890/1891) et les œuvres d'art (cf. *infra* : *L'enlèvement d'Europe* par Rembrandt (1632) ; par Dali (1910) et par Matisse (1929)) :

76. M : qu'est-ce que vous pensez de ce tableau et comparez-le moi avec les autres
77. E4 : ben / celui-là +++ on ne voit pas du coup que c'est un enlèvement
78. M : ah !
79. E4 : que les autres on voit
80. M : ben écoute / je trouve que la remarque que tu viens de faire va être une bonne conclusion je voulais aussi vous montrer que si le titre de mon mythe est le titre de mon tableau comme l'a rappelé comme la dit Hector +++ on pense que ce n'est pas vraiment un enlèvement mais il n'y a pas cette notion de brutalité // de terreur c'est la vie // on est plutôt dans la présentation de la douceur +++ de quelque chose qui est serein +++ d'accord ? +++ et bien avoir en tête que la représentation d'un peintre // elle a des avis + elle a des matrices +++ (...) alors // je voulais vous montrer // que le mythe d'Europe / c'est un mythe qui a beaucoup influencé les peintres et aussi les auteurs +++ des écrivains et il y a aussi l'enlèvement d'Europe qui est très / très bien adapté dans un texte que je

¹³ La référence citée dans la bibliographie n'est pas celle du texte distribuée aux élèves, qui est un extrait adapté par un manuel scolaire.

vous lirai plus tard / de Victor Hugo + parce que je pense qu'il faut quand même l'entendre +++ nous on a lu le mythe / ben c'est d'un célèbre poète latin qui s'appelle Ovide +++ c'est un latin + d'accord ? ++ dans un texte qui s'appelle Les Métamorphoses et +++ XXX où il raconte l'enlèvement d'une manière un peu différente de celle de Victor Hugo +++ et on parlera plus longuement la prochaine fois de cette comparaison de Ovide et de ce tableau et voire des autres +++ voir si l'interprétation // elle est toujours identique + ou pas ++ c'est la même chose qu'une histoire / quand on lit tous la même histoire // est-ce qu'on va la comprendre de la même manière ?

Les conventions architextuelles apparaissent ainsi en classe comme dans les manuels de façon implicite, parfois peu explicitées ou maladroïtement mobilisées, et souvent insuffisamment exploitées. Quoi qu'il en soit, elles participent à la réception des textes et permettent aux élèves, selon les modalités où elles sont convoquées, de construire leur lecture, leur compréhension et interprétation des textes. Ces conventions sont des outils pour lire et interpréter et le dernier exemple montre comment elles s'articulent aux conventions intertextuelles.

3. Des conventions pour parler de ces lectures

D'autres conventions apparaissent, à travers les manuels et le verbatim en classe, des conventions que je propose de nommer *intertextuelles* qui permettent aux élèves de se construire comme lecteur scolaire. Elles participent à l'évocation du gout et du jugement des élèves et elles leur permettent d'évoquer (et par là même de construire) leur bibliothèque intérieure (en référence aux travaux de Bayard (2007) et ceux de Louichon (2009)) ou la bibliothèque virtuelle de la classe (les lectures partagées dans chaque classe, étudiées, lues, etc.).

3.1. Évoquer des goûts et des jugements

Certains manuels proposent aux élèves d'exprimer leur gout au sujet d'un genre : « L'utilisation des fables pour transmettre une morale te plait-elle ? » (*Entrer en littérature CM2*, p. 117). « En général quel genre de livres préfères-tu ? donne deux arguments » (*Littéo CM2*, p. 29). « Quel genre de conte as-tu finalement lu ? » (*Facettes CM1*, p. 141). Ce questionnement amène les élèves à convoquer leurs savoirs sur les genres mais surtout à évoquer leurs expériences de lecture pour s'exprimer sur ce qu'ils apprécient ou pas à travers ces genres. En classe, j'observe des situations assez proches de ces questionnements. Ainsi, dans une discussion, le processus d'identification au personnage Théophile (dans *Le Grimoire d'Arkandias*, d'Éric Boisset, 1996) auquel l'enseignante invite les élèves leur permet d'évoquer leurs propres pratiques de lecture :

55. M : qui est-ce qui est comme lui parmi vous + est-ce qu'il y a un enfant qui se reconnaît dans Théophile ? ++++ personne n'aime lire autant que Théophile ?
56. E3 : moi mais seulement le soir
57. E8 : oui uniquement le soir
58. M : est-ce que tu es d'accord avec lui quand il dit que ça laisse beaucoup plus de place à l'imaginaire que la télévision +++
59. E8 : ça dépend quel livre je prends
60. M : ça dépend quel livre tu prends / oui / mais alors quand tu + quels sont ceux qui laissent travailler un peu plus ton imagination
61. E8 : euh / les contes
62. M : oui
63. E8 : les romans policiers et puis je sais pas s'il y en a d'autres
64. M : Amandine tu lis toi ?
65. E9 : oui
66. M : alors qu'est-ce que tu aimes lire ?
67. E9 : ben +++ les contes aussi
68. M : les contes et toi Quentin ?
69. E10 : les enquêtes policières
70. M : les enquêtes policières et qui est-ce qui aime un autre type de livre ?
71. E4 : des livres d'acteurs
72. M : des livres d'acteurs ? assieds-toi bien Benjamin / des livres d'acteurs ? alors précise

un peu
73. E4 : des livres connus / des acteurs / des comédiens / de leur vie
74. M : des biographies alors ++ tu aimes bien lire des biographies + hum +++ ensuite est-ce que tu lis Alexis toi ? ++ toi tu lis ? je sais que tu lis beaucoup parce que tu en as tout le temps + alors dis-moi qu'est-ce que tu lis ?
75. E2 : j'aime lire des choses différentes
76. M : tu aimes lire des choses différentes et alors ++ lui il lit mais on ne sait pas par quelques types de livres il est attiré + (lecture du passage)

Cette discussion, qui s'intercale dans la lecture que fait l'enseignante du début du roman, alors que les élèves n'ont pas encore le texte sous les yeux, ne crée aucun lien avec le texte, elle est plus un prétexte à faire parler les élèves de leurs lectures qu'à les aider à comprendre le texte. A l'inverse, l'évocation de conventions génériques et textuelles peut amener les élèves à verbaliser leurs représentations sur le genre et à porter un jugement : le conte, c'est vieux !

246. M : c'est vrai +++ bon alors ça c'est un conte ou bien un récit ?
247. Es : c'est un récit
248. M : c'est un récit / pourquoi ?
249. E11: Pinocchio c'était un conte
250. E15 : madame un conte c'est des choses qui n'existent pas
251. M : oui d'accord ça c'est vraiment l'histoire d'un petit garçon qui a existé avec son grand père
252. E15 : et puis de l'époque d'aujourd'hui
253. M : oui mais les contes peuvent aussi être récents ++ donc ça c'est un récit qui a vraiment existé + ça se peut qu'il y a un grand père qui a vraiment existé et qui a vécu cette histoire avec son petit fils
254. E15 : SI ! C'EST VIEUX les contes [répond à sa voisine qui doit contester sa proposition de façon discrète]
255. E10 : et puis ils ont pas d'illustrations
256. M : ah non pas forcément
257. E11 : et puis il y a beaucoup de pages + les contes ça n'est pas comme ça long
258. E9 : il y a des trucs vrais
259. M : il y a des trucs vrais + donc c'est un récit ? c'est ça votre raisonnement ?
260. Es : ben ouais

Cette discussion qui tente de différencier le récit du conte est intéressante par la confusion qui émane de la non différenciation des stéréotypes génériques convoqués : récent / vieux (fusionnant l'époque de la narration avec l'époque de la fiction) ; présence / absence des illustrations et longueur du texte. Ces éléments matriciels contribuent à l'élaboration d'un certain horizon d'attente qui favorise la réception de ce texte ou qui la rend plus complexe.

3.2. Parler de ses lectures et construire des liens intertextuels

Certaines consignes de débats dans les manuels analysés proposent aux élèves de convoquer leur bibliothèque intérieure (Louichon, 2009). Pour répondre, l'élève est obligé de convoquer son expérience et ses savoirs sur les textes littéraires.

Connais-tu des exemples de livres ou de films dans lesquels les choses étonnantes sont présentées comme naturelles ? Aimes-tu ce genre d'œuvres ? (*À livre ouvert CM2*, p. 127)

Connais-tu des personnages mythologiques ou légendaires qui jouent un rôle semblable ? (*À livre ouvert CM2*, p. 130)

Les liens intertextuels visent un effet de lecture. En classe, qu'ils soient sollicités par les enseignants ou mobilisés par les élèves, ces liens se construisent sur une expérience *positive*¹⁴ de la lecture. Les liens effectués reposent sur des associations singulières rarement partagées dans la classe (cf. les extraits ci-dessous)

14. Un souvenir agréable de lecture qui se retrouve dans l'acte de lecture d'autres histoires.

et soit ils portent sur des éléments de l'histoire soit ils évoquent un souvenir de lecture, un effet, une émotion déjà éprouvée. La mémoire des textes, ici mobilisée, est une mémoire *sensible*, construite par et sur l'expérience de lecture.

Dans les deux extraits suivants, les liens évoqués sont singuliers. *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (1987) se trouve ainsi associé à *L'œil du loup* de Daniel Pennac (1994), au grand désespoir d'un autre élève :

87. E10 : moi j'ai bien aimé ça ressemble un peu à l'œil du loup
88. E2 : N'IMPORTE QUOI // Y A PAS D'AVIATEUR DANS L'ŒIL DU LOUP

Ce lien est possible pour une élève parce que les deux œuvres traitent le thème de l'amitié, il est irrecevable pour un autre élève qui estime que l'absence d'aviateur dans *L'œil du loup* ne permet pas ce rapprochement. Dans l'exemple suivant les liens intertextuels se construisent à travers des émotions ressenties à la lecture du texte. Un élève relève une phrase qu'il a beaucoup appréciée : « non on ne voit bien qu'avec son cœur +++ j'aime bien cette phrase là », en particulier – dit-il – parce qu'elle évoque en lui une autre lecture :

536. E12 : ouais ça fait penser à un livre
537. M : alors à quel livre ça t'a fait penser ?
538. E12 : c'est comme dans la belle et la bête
539. M : c'est comme dans la belle et la bête + alors pourquoi ?
540. E12 : ben au début ils s'aiment pas la bête elle l'a pris et puis elle lui fait peur et ensuite en se connaissant ils deviennent amis

Son explicitation de ces liens singuliers ne repose sur aucun lien intertextuel entre ces deux textes, mais sur une expérience symbolique et esthétique du texte et de la lecture, il s'agit d'un effet de la lecture et de souvenirs qui construisent des liens subjectifs. Cependant, si ces liens peuvent paraître abusifs, les élèves savent qu'ils expérimentent les limites du texte et que ces limites sont une expérience de lecture :

662. E1 : parce qu'on a imaginé sur le texte et des fois on a raison et des fois on va trop loin m c'est quand même possible
663. E2 : ouais ils sont bien les suites de l'histoire qu'on a imaginées
664. M : E4 ?
665. E4 : ben on sait qui a pas de suite / que ça se termine comme ça
666. E1 : le texte il se termine et toi tu as une idée de ce qui continue
667. E4 : ben ouais mais on peut pas savoir + alors euh ++ le rouge-gorge c'est n'importe quoi / quoi
668. E2 : mais c'est bien parce que tu peux pas savoir mais tu peux terminer
669. E3 : ouais c'est de savoir ce que les autres ils pensent ++ moi j'avais pas compris à la maison + quand j'ai écrit avec ma mère et après là j'ai compris

Éprouver les possibles du texte, construire ses limites est un enjeu des débats interprétatifs. Les limites reposent en partie sur des conventions génériques, qui garantissent la cohérence et la réception du texte. Imaginer la suite de la nouvelle de *La Logeuse* de Roald Dahl (1959/2000) permet aux élèves de se rendre compte que certaines sont farfelues (« vont trop loin », cf. tour de parole 662) mais possibles parce que le genre fantastique est proliférant.

Conclusion :

La juxtaposition que j'ai proposée de l'analyse des manuels et des situations de débats en classe montre leur complémentarité mais aussi la diversité des usages scolaires de la notion de *genres littéraires* et les transformations auxquelles ses mises en œuvre effectives conduisent. Qu'il s'agisse de processus qui relèveraient de transposition didactique ou plutôt de la scolarisation de la notion, il semble bien que les imprécisions (des usages) en classe sont d'un autre ordre que celles des manuels scolaires. Ces variations montrent la diversité des objectifs visés par les manuels d'une part et par les enseignants d'autre part, qui peuvent dans l'immédiateté de l'activité transformer les visées du débat. Ainsi, la lecture d'un passage où un personnage déclare aimer lire les romans policiers n'amène pas les élèves à préciser ce qu'est le genre poli-

cier, comprendre ce que le personnage apprécie, mais à évoquer leurs propres goûts et pratiques de lecture, ce qui constitue la finalité de l'enseignement de la littérature pour l'enseignante de cette classe : développer le goût et l'envie de lire. La notion de genres littéraires peut alors être détournée, contournée et transformée par les usages scolaires. Elle est naturalisée par la situation didactique et les objectifs que les acteurs lui confient.

Cependant, les variations, les approximations de la notion ne sont pas spécifiques à la sphère scolaire. Cette instabilité de la notion est significative de ses usages et de ses apports selon les sphères scolaires et extrascolaires, selon aussi les espaces des recommandations ou des pratiques. La notion n'est pas enseignée en tant que telle mais les catégories qu'elle permet de constituer permettent de classer, rapprocher, différencier des textes et des activités de lecture scolaires. Les conventions mobilisées visent d'une part des fonctionnements relativement stéréotypés des textes et permettent aux élèves d'évoquer leurs expériences de lecture et comment ils se construisent comme lecteurs scolaires. C'est un rapport scolaire au texte littéraire qui se construit et auxquelles les conventions des catégories génériques contribuent.

Enfin, il me paraît que les catégories de genres littéraires et le débat interprétatif contribuent à cerner les enjeux du renouvellement de l'enseignement de la littérature. Amener les élèves à construire une certaine modalité de lecture (à partir de certaines caractéristiques des textes littéraires) et une culture commune qui permet d'évoquer ses expériences de lecture.

Références bibliographiques :

- Andersen H.-C. (1845/2001). *La petite fille aux allumettes*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Barbériis P. (1973/1999). *Le Monde de Balzac*. Paris : Kimè.
- Bayard P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus*. Paris : Minuit.
- Beltrami D., Quet F., Rémond M. & Ruffier J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier.
- Bishop M.-F. & Ulma D. (2007). Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école. In Lebrun M., Rouxel A. & Vargas C. éd. *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*. (pp. 63-87). Aix en Provence : Presses Université de Provence.
- Black H. & Terlizzi Di T. (2008). *Les chroniques de Spiderwick*. Paris : Pocket jeunesse.
- Boisset É. (1996). *Le Grimoire d'Arkandias*. Paris : Magnard Jeunesse.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors série n° 1 du 14 février 2002, *Programmes de l'école primaire*.
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 32 du 28 août 2008, *L'organisation de l'enseignement des arts, école, collège, lycée*.
- Canvat K. (2008). Espaces des possibles : mémoire du littéraire. *Québec français* ; 148, 80-82
- Chervel A. (1995). *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 1 : 1791-1879. Tome 3 : 1940-1995*. Paris : INRP.
- Charpentreau J. (1990). *Prête-moi ta plume, Les plus beaux poèmes des plus grands héros*. Paris : Hachette Jeunesse.
- Claverie J. (2002). *Little Lou*. Paris : Gallimard.
- Dahl R. (1959/2000). *Coup de gigot et autres histoires à faire peur*. Paris : Gallimard.
- Daunay B. & Denizot D. (2007). Le récit : un objet disciplinaire en français ? *Pratiques* 133- 134, 13 -2.
- Dayre V. (2007). *Virus*. Paris : La joie de lire.
- Devanne B. (1992). *Lire et écrire des apprentissages culturels, Tome 2*. Paris : Armand Colin
- Dias-Chiaruttini A. (2009). Lectures programmées : programme de littérature au cycle 3 ? In Rouxel A. & Louichon, B. (dir.) *La Littérature en corpus*. (pp. 275-286). Paris : Sceren coll. Darpe.
- Dias-Chiaruttini A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat sous la direction de Bertrand Daunay et Yves Reuter – université de Lille 3
- Dias-Chiaruttini A. (2012). Le discours des enseignants sur les œuvres lues en classe. In Peretti (de) Isabelle et Ferrier Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*. (pp. 275-288). Bruxelles : Peter Lang.
- Dias-Chiaruttini A. (2014). Le débat interprétatif : un genre disciplinaire. Apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire. *Linguarum Arena* 5, 9-20. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12924.pdf>
- Dias-Chiaruttini A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français* Bern : Peter Lang.
- Dias-Chiaruttini A. (à paraître). La patrimonialisation du corpus à l'école. In Bishop M.-F. & Belhadjin A. (dir.) *École et patrimoines littéraires : tensions et débats actuels*. Paris : éd. Champion.
- Dias-Chiaruttini A. (soumis). Lecture d'une l'œuvre d'art au musée d'art et en classe de Français : approche didactique. *Spirale* 56.

- Eco U. (1985). *Lector in Fabula*. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle.
- Genette G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.
- Genette G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- Hugo V. (1890/1891). Le rouet d'Omphale. In *Œuvres complètes de Victor Hugo*, Paris : Édition Nationale.
- Jauss H.- R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jorro A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Lacelle N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation. Thèse en ligne : <http://www.archipel.uqam.ca/2537/>
- Lacelle N. (2012). Déconstruire et reconstruire des œuvres multimodales : une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées Paul et Persepolis. In Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.) *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. (pp. 125-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Louichon B. (2007). La littérature patrimoniale : un objet à didactiser. In Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. (p. 27-34). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Louichon B. (2010). Les rayons imaginaires de nos bibliothèques intérieures. In Louichon B. & Rouxel A. (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. (p. 177-186). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Louichon B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. In de Peretti I. & Ferrier B. (dir.) *Enseigner les classiques aujourd'hui*. (pp. 37-49). Bruxelles : Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3) documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2004). *Littérature 2, cycle des approfondissements (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- Morpugo M. (2001). *Le secret de grand-père*. Paris : Éditions Gallimard Jeunesse.
- Ovide (1992). *Les métamorphoses*. Paris : Folio classiques (sous la direction de J.P. Néraudeau).
- Pennac D. (1994). *L'œil du loup*. Paris : Nathan.
- Place F. (1996). *Du pays des Amazones aux îles indigo, Atlas des géographes d'Orbae*. Paris : Casterman.
- Place F. (2008). *Le dernier des géants*. Paris : Les albums Casterman.
- Rapaport G. (1999). *Grand-père*. Paris : Circonflexe.
- Reuter Y. (1991). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Reuter Y. (2007). Récits et disciplines scolaires. Présentation du numéro. In *Pratiques*, 133-134, 3-12.
- Saint-Exupéry (de) A. (1987). *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Schaeffer J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Le Seuil.
- Schaeffer J.-M. (2007). Des genres discursifs aux genres littéraires. In Baroni R. & Macé M. (dir.), *Le Savoir des genres*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schaeffer J.-M. Genres littéraires. *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 1 mars 2015 dans <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/genres-litteraires/>
- Tauveron C. & Sève P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes : trois lectures en réseau à l'école. *Repères* 19, 103-138.
- Ungerer T. (1997). *Allumette*. Paris : L'école des loisirs.
- Wiesner D. (2001). *Les trois cochons*. Paris : Éditions Circonflexe.

Annexe. Manuels étudiés

- Battut E. (dir.) (2005). *À livre ouvert CM1*. Paris : Nathan.
(2006). *À livre ouvert CE2*. Paris : Nathan.
(2004). *Le gout de lire CM1*. Paris : Nathan.
(2005). *Le gout de lire CM2*. Paris : Nathan.
- Cautela A. (dir.) (2003). *Le gout de lire CE2*. Paris : Nathan.
- Courtie I. (dir.) (2005). *À la page CE2, cycle 3*. Paris : Belin.
- Couté, B. (dir.) (1995). *Grammaire lecture CM1-CM2*. Paris : Retz.
- Dausse A. (dir.) (2006). *Les clés du français CM2*. Les Mureaux : Sed.
- Demougin C. (dir.) (2007). *À livre ouvert CM1*. Paris : Nathan.
À livre ouvert CM2. Paris : Nathan.
- Grimaldi E. & Louichon, B. (2003). *Littéo CM1*. Paris : Magnard.
- Lauriac J. (dir.) (2004). *Littéo CM2*. Paris : Magnard.
(2005). *Littéo CE2*. Paris : Magnard.
- Louichon B. & al. (2007). *Littéo Cycle 3*. Paris : Magnard.
- Roure D. (dir.) (1995–1996). *L'atelier de français, CM1*. Paris : Bordas.
(2005). *Entrer en littérature CM2*. Paris : Bordas.
- Schöttke M. & Touraine F. (2003). *Pour lire la littérature au cycle 3*. Paris : Hatier.
(2005). *Facettes CE2*. Paris : Hatier.
- Schöttke M. (dir.) (2006). *Facettes CM1*. Paris : Hatier.
(2007). *Facettes CM2*. Paris : Hatier.

Auteure

Ana Dias Chiaruttini est actuellement maître de conférences en didactique du français à l'université de Lille 3, dans le département des sciences de l'éducation. Elle a auparavant été formatrice d'enseignants des premier et second degrés en français et en formation transversale, à l'IUFM. Elle s'est beaucoup intéressée au débat notamment en classe de littérature mais aussi, dans une approche comparatiste aux formalisations des débats dans les autres disciplines. Par ailleurs, ses travaux portent sur la lecture et la réception des textes littéraires et des œuvres d'art à l'école et dans des espaces institutionnels différents, tels que les musées.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2015 de forumlecture.ch

Literarische Gattungen im Unterricht: Welchen Beitrag leisten sie zum Verstehen literarischer Texte?

Ana Dias-Chiaruttini

Abstract

Welche Rolle spielen literarische Gattungen für das Verstehen und Interpretieren von Texten am Ende der Primarschule (mit Schülerinnen und Schülern im Alter von 10-12 Jahren)? In diesem Artikel werden – gestützt auf Analysen von Lehrmitteln, Gespräche mit Lehrpersonen und Unterrichtsbeobachtungen – Praktiken und Bedeutungen der Arbeit mit literarischen Gattungen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass gewisse Gattungen bevorzugt und andere vermieden werden. Es werden explizite, implizite und approximative Formen architextueller und intertextueller Konventionen eingesetzt, um eine Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihren textsortenspezifischen Lesevorlieben, Lesegewohnheiten und Leseurteilen anzuregen. Diese Praktiken charakterisieren den Metatext und die Leseaktivitäten, die bei schulischen Literaturgesprächen generiert werden.

Schlüsselwörter

Literarische Gattungen im Unterricht, literarisches Gespräch, architextuelle und intertextuelle Konventionen, Literaturdidaktik, Primarschule