



CONJUGUER ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET ACTIVITÉS PROPRES À L'ADOPTION D'UNE POSTURE APPROPRIÉE A LA COMPRÉHENSION COMME À LA PRODUCTION D'ÉCRITS LITTÉRAIRES

Micheline Dispy, inspectrice de l'enseignement primaire et collaboratrice scientifique,
Université de Liège, Belgique.

Résumé : *notre proposition prend place sur l'axe des « pratiques enseignantes ». Elle concerne les possibilités des enseignants du primaire de mettre en rapport, pour aider les élèves à accomplir des tâches relevant de la lecture-écriture, certains choix artistiques dans l'ordre des ressources langagières et les effets esthétiques dont ces choix sont la condition. Nous avons questionné des enseignants du primaire sur les liens qu'ils nouent ou qu'ils ne nouent pas entre deux espèces d'activités : 1°) les activités de compréhension d'écrits qu'ils jugent apparentés à la littérature, à la fiction et 2°) les activités visant l'appropriation de savoirs langagiers. Nous nous sommes attachés à voir s'ils peuvent considérer certains phénomènes d'ordre langagier comme des manifestations d'une intention artistique, condition sine qua non pour qu'ils puissent inciter les élèves à utiliser la langue de manière à produire sur le lecteur un effet potentiellement agréable.*

INTRODUCTION

Pour Jean-Louis Dumortier (2010, p.22), l'expression formation littéraire réfère à « l'ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation ».

Les maîtres de l'enseignement fondamental, chargés de la formation en général et de l'apprentissage de la lecture en particulier sont concernés par la formation littéraire. Ce sont eux qui en établissent les fondements et ils ne devraient par conséquent jamais oublier deux choses. La première est que la lecture d'un écrit littéraire — autrement dit d'une œuvre d'art — dans le cadre du loisir, est une *conduite esthétique*, motivée par l'espoir d'un agrément (Schaeffer, 1996). La seconde est que la lecture d'une œuvre *littéraire*, dans le cadre du travail scolaire, est une activité finalisée, à long terme, par l'acquisition de dispositions à apprécier ce qui fait d'un écrit une œuvre d'art, une activité finalisée, à moyen terme, par l'acquisition de capacités de manifester que l'écrit envisagé l'a bel et bien été en tant qu'œuvre

d'art. L'enseignement explicite de la compréhension en lecture d'un écrit *littéraire* comporte donc des gestes professionnels appropriés à l'adoption *progressive* d'une posture de réception que caractérise une attention toute particulière aux choix artistiques de l'auteur, choix dont dépend, en classe comme hors de l'enceinte scolaire, l'intensité de l'agrément ou du désagrément lors de la lecture (Dumortier, 2006). Il ne faut pas fréquenter longtemps les écoliers du primaire pour constater que, dans l'ensemble des écrits qui leur sont proposés, il en est qui plaisent à la plupart d'entre eux, d'autres qui ne leur plaisent pas et d'autres encore qui ne suscitent ni engouement ni dégoût : l'obligation de lire en classe peut, certes, faire obstacle au plaisir de lire, mais elle n'a rien d'incompatible avec l'expérience de ce plaisir-là.

Le succès d'une formation littéraire est conditionné par les connaissances des enseignants relatives aux *potentiels* facteurs d'agrément d'une œuvre, et il dépend *en partie* de ces connaissances-là. Au nombre des facteurs d'agrément potentiels, il faut compter certains usages de la langue. En effet, qu'est-ce qu'un discours *littéraire* ? C'est un produit *langagier* auquel est reconnu, dans un contexte socioculturel déterminé, par les instances compétentes, un statut différent et une valeur relative, cela en raison de caractéristiques d'ordres divers, que Gérard Genette

subsume au moyen des termes « fiction » et « diction » (1991).

« Diction » renvoie à des utilisations des ressources linguistiques qui, à une époque donnée, compte tenu des normes ou des conventions génériques en vigueur à cette époque, différencient peu ou prou le produit langagier en question de ceux qui ne manifestent pas d'intention artistique. Vu l'importance qu'a eue et que peut toujours avoir la « diction » dans le procès de consécration artistique, on peut estimer que la réussite d'une formation littéraire implique que les élèves soient capables, *entre autres*, de mettre en relation l'agrément ou le désagrément qu'ils éprouvent avec certains usages des ressources de la langue.

UNE ENQUÊTE SANS PRÉTENTION

Pour que les élèves acquièrent cette capacité, il est indispensable que les maîtres l'aient eux-mêmes acquise. Des centaines de visites de classe échelonnées sur plus de dix ans ainsi que quelques recherches antérieures à celle-ci (Dispy & Dumortier, 2006, 2007, 2008) nous portent à penser que la formation des enseignants, en Belgique francophone, présente, sur ce point particulier, quelques carences. Mais nous nous sommes néanmoins attachée à fonder cette opinion sur une modeste investigation concernant un échantillon de convenance, constitué par une vingtaine de maîtres en postformation volontaire. À ces maîtres, nous avons proposé une parodie de la fable bien connue de Jean de La Fontaine, *Le corbeau et le renard*. Voici cette parodie.

LE (MÊME) CORBEAU ET LE (MÊME) RENARD

Le même corbeau, perché sur le même arbre (comme je n'écris pas en vers, pas besoin, vous voyez, de bousculer l'ordre des mots) tenait en son bec... Devinez quoi...

— Mais non, pas *le même* fromage, un autre. Celui-là, souvenez-vous, le renard en a fait ses choux gras... si je puis dire.

Le renard se pointe (le même renard) et avant qu'il ait pu en placer une, le corbeau fourre le fromage sous son aile et lui dit :

— Hey¹ (comme à la télévision, dans les séries américaines).

— Vous souffrez ? demande le renard.

— Mais non, je vous dis bonjour comme à la télévision, dans les séries américaines. Ça simplifie les salutations. Je dis « Hey », vous répondez « Hey ».

— Hey, Monsieur *du* Corbeau.

— Ah non, ce coup-là vous me l'avez déjà fait. Je veux dire le coup du « Monsieur du ». Vous savez bien que je ne suis pas noble. Je le sais aussi. Et maintenant, vous savez que je le sais. Donc n'essayez plus de me flatter. Depuis la dernière fois, je suis devenu insensible à la flatterie.

— Aie ! dit le renard, pensant : « Ce n'est pas mon jour de chance ! »

— C'est bien, vous avez compris. Hey ! How are you ?²

— Pardon ?

— Je vous demande comment vous allez.

« Il ne devrait pas parler la bouche pleine », pense le renard, mais pas question d'en faire le reproche au corbeau : l'affaire est déjà suffisamment délicate ainsi.

— Oh, j'ai bien sujet d'accuser la nature...

— Parlez simplement, l'interrompt le corbeau : nous ne sommes pas dans une fable de La Fontaine.

— J'ai bien des raisons de me plaindre de mon sort.

— Vous voyez quand vous voulez ! N'est-ce pas plus clair ainsi ? Et quelle raison avez-vous de vous plaindre ?

— Je ne sais pas voler.

— Vous ne faites que ça !

— Comment je ne fais que ça ?

— Vous êtes un voleur, vous êtes un menteur et je suis trop bon de vous adresser encore la parole.

— Il y a un malentendu.

— Vous n'êtes ni voleur ni menteur peut-être ?

— Oh, je reconnais que je ne suis pas très honnête. Mais je regrette bien de ne pas savoir voler.

— Et mon fromage de la dernière fois, alors ?

— Vous l'avez laissé tomber.

— Vous me l'avez volé, oui !

— Si vous voulez, mais je n'ai pas volé pour vous le voler.

— Qu'est-ce que c'est que ce charabia ? Vous êtes encore en train d'essayer de m'embobeliner.

— Mais pas du tout, Monsieur du..., Monsieur Corbeau. Je n'ai pas volé pour vous le voler. Je ne me suis pas élevé dans les airs pour prendre ce que vous aviez dans le bec. Voilà ce que je veux dire.

— Cette fois, j'y suis. Encore heureux que vous ne soyez pas un voleur volant !

— Mais si vous saviez combien ça me rend la vie difficile de n'être qu'un voleur courant. Un œuf, je n'aime pas. Un bœuf, c'est au-dessus de mes moyens. Il me reste les poules. Et quand je vole une poule, j'ai les chiens aux trousses. C'est pour ça que je dois me rabattre sur du fromage, quand il m'arrive d'en trouver. Pour tout vous dire, je n'aime pas le fromage.

— C'est vrai ça ?

— Allez, réfléchissez un peu : à part dans les fables de La Fontaine, où avez-vous jamais vu un renard mangeant du fromage ?

— C'est vrai ça !

— Vous ne m'apprendriez pas à voler ? Je vous ai vu en vol l'autre jour, vous aviez si fière allure et en même temps vous étiez si naturel : vos ailes qui s'ouvraient, là, si simplement et majestueusement à la fois, comme...

— Comme ça, fait le corbeau...

— On dit bête comme un âne, mais un âne ne butte pas deux fois sur le même caillou. Il est une chose que vous pouvez en conclure, vous-même, *Monsieur du Corbeau*. Et voici la seconde, en compensation du fromage : les feuilletons américains, ça ne rend pas intelligent !

Cette histoire, écrite par le célèbre auteur flamand Jan de Vos, a d'abord été traduite en croate par F. Româch, puis du croate en français par L.A. Léché. Il est donc possible que le texte original ait, d'une traduction à l'autre, subi quelques modifications.

La parodie est une transformation moqueuse d'un texte-source, une transformation susceptible d'affecter 1°) l'histoire racontée, 2°) les procédés de mise en récit et 3°) la façon de mettre en texte. Pour cette intervention, nous nous bornerons à envisager les transformations qui portent sur les choix linguistiques au service d'un effet amusant.

¹ Prononcez « Aie ».

² Comment allez-vous ? Prononcez « Ôaieoû ».

Dans un premier temps, nous avons demandé aux enseignants de cerner ce qu'avait fait l'auteur, dans l'ordre des choix linguistiques, pour provoquer le sourire du lecteur. Il s'agissait donc de pointer les facteurs langagiers qui leur semblaient servir l'effet comique. Ensuite, les maitres ont été priés d'évoquer succinctement une activité qu'ils proposeraient aux élèves pour leur apprendre à écrire un récit amusant destiné à leurs condisciples, un récit dont l'effet comique tiendrait en partie à l'usage de certains moyens linguistiques.

Quels sont les faits langagiers retenus par les maitres ? Ils pouvaient en pointer trois. Soixante-quinze pourcent d'entre eux ont fait état du « dialogue » et la même proportion, de « l'homonymie » des verbes « voler » ; la moitié a épinglé le « registre de discours » ou le « niveau de langue » ; quarante pourcent ont étonnamment compté les « anachronismes » au nombre des facteurs langagiers de l'effet comique ; un tiers des maitres ont noté la présence de « mots anglais » ; un quart ont été sensibles aux « interpellations du lecteur » par l'auteur et sept pourcent ont cité, sans commentaire explicatif, le « sens des mots ». « Dialogue », « homonymie », « registre de discours » ou « niveau de langue », « anachronismes », « mots anglais », « interpellations du lecteur », « sens des mots » sont les termes et les expressions utilisés par les maitres, qui ont répondu de manière laconique à la question que nous leur posions. Nous nous sommes donc efforcée d'en savoir plus en nous entretenant avec eux à propos des activités qu'ils avaient envisagées pour étayer l'apprentissage d'une écriture littéraire visant à produire un effet comique.

QUAND ILS DISENT « DIALOGUE »

Pour trois enseignants sur quatre, le « dialogue » est un facteur d'agrément potentiel. Ils feraient constater, s'accordent-ils à dire, qu'un échange de répliques entre les personnages prend rapidement le relais de la narration et qu'à très peu de chose près, c'est exclusivement cet échange qui assure le déroulement de l'histoire. Pour ces maitres-là, il serait plus amusant d'entendre les « voix » alternées des personnages que celle du narrateur. Cela n'empêche pas certains d'entre eux de compter les interpellations du lecteur par le narrateur au nombre des facteurs de l'effet comique...

Assurément, les changements de monde d'énonciation (substitution de la voix des personnages à celle du narrateur extérieur à l'univers de l'histoire) ou les changements d'énonciateur à l'intérieur d'un même monde (alternance des voix du corbeau et du renard) sont des faits de langue importants qui donnent matière à un chapitre fondamental en grammaire du discours. Mais les enseignants qui composaient notre échantillon ne sont pas parvenus à articuler une perspective grammaticale et une perspective littéraire sur le fait en question. Sensibles à la vertu comique du récit, ils l'attribuent, entre autres, au choix d'une « séquence dialogale » (Adam, 2005, pp. 169-174), mais non aux stratégies de communication verbale et à la teneur des échanges,

celles-là comme celle-ci donnant l'occasion d'examiner de près certains faits linguistiques.

De cette incapacité d'articuler les deux perspectives nous trouvons une première preuve dans les activités qu'évoquent les maitres pour étayer l'apprentissage de l'écriture littéraire : ils saisissent l'occasion de « voir » l'utilisation « correcte » des marques (typo)graphiques et morphosyntaxiques du style direct ainsi que ce qui différencie ce dernier du style indirect et ils envisagent des exercices de transposition de l'un en l'autre.

Nous trouvons une deuxième preuve de cette même incapacité dans le traitement séparé de certains phénomènes, tel le *code switching* pratiqué par le corbeau, qui relèvent, dans l'univers de l'histoire, d'une stratégie de communication commandée par le souci de se placer en position haute et, dans le monde partagé par l'auteur et le lecteur, d'une stratégie de communication commandée par l'intention de procurer de l'agrément (en jouant dans ce cas sur la surprise).

Une troisième preuve nous est donnée par le fait qu'aucun des enseignants qui composaient notre échantillon, encore qu'ils se soient tous montrés sensibles à la parodie d'une œuvre littéraire célèbre, n'a songé à comparer le dialogue entre le corbeau et le renard dans le récit qu'ils avaient sous les yeux avec celui des deux animaux chez Jean de La Fontaine. Dans la fable de ce dernier, c'est le renard qui agit par le verbe et le corbeau qui pâtit, sitôt qu'il ouvre le bec. Dans la parodie, c'est le corbeau qui, se souvenant de sa mésaventure, engage lui-même la conversation (« Hey ») de telle sorte qu'il peut se croire à l'abri des apostrophes flatteuses (« Je dis "Hey", vous répondez "Hey" »). Les maitres remarquent-ils que le corbeau prend ici l'initiative dans l'échange et, en recourant dans la séquence phatique d'ouverture à une formule de salutation américaine, lui impose un tour « sans façon », un tour censé le protéger des flatteries (« Monsieur du Corbeau ») ? S'ils le remarquent, ils n'en disent mot : leur perception du « dialogue » semble celle d'un observateur très lointain qui repère dans un « texte » — non dans un discours concrétisant l'intention de procurer l'agrément d'un séjour au sein d'un univers fictionnel — une concrétisation d'une possibilité linguistique (le discours direct) et qui en profite pour dire ce qu'il sait de cette possibilité ainsi que de celle(s) qui lui fait(font) concurrence dans le même registre des possibles.

Une dernière preuve, s'il en faut une encore, des insurmontables difficultés qu'éprouvent les maitres que nous avons questionnés à articuler perspective linguistique et perspective littéraire nous est fournie par leur silence sur les causes linguistiques des nombreux ratés communicationnels qui émaillent le dialogue et qui participent de sa *vis comica* parce qu'ils placent le lecteur dans une position de supériorité par rapport aux personnages, position que l'on peut tenir, nous semble-t-il, pour la *condition* même de l'effet comique. Le lecteur est en effet censé comprendre que les personnages ne se comprennent pas, et censé s'amuser de ce qui provoque leur incompréhension.

QUAND ILS DISENT « HOMONYMIE »

Il nous paraît remarquable que les maîtres ne pointent que la phrase « Je n'ai pas volé pour vous le voler » et qu'ils attribuent l'effet comique à la... répétition de termes *homophones* : « C'est cette répétition qui est comique », disent-ils. Ils n'utilisent pas l'expression « jeu de mots », ils n'évoquent pas le quiproquo. Autrement dit, leurs commentaires ne manifestent pas qu'ils sont capables de verbaliser le double rapport entre la présence des homonymes et, d'une part, le malentendu conversationnel qui en résulte dans l'univers de l'histoire, d'autre part, l'objectif visé par l'auteur dans la situation de communication réelle : placer le lecteur (comprenant qu'il y a quiproquo) dans la position de supériorité par rapport aux personnages que nous venons d'évoquer.

C'est cette même position qui, conjuguée avec la connaissance de l'hypotexte et du stéréotype du renard (prédateur rusé), engage le lecteur à évaluer les personnages l'un par rapport à l'autre, à prévoir que l'un sera la dupe de l'autre et à s'interroger sur les raisons pour lesquelles le renard se plaint de ne pas savoir « voler ». La dialectique entre implication et distanciation, caractéristique de la lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2005), se décline, dans le cas d'une œuvre comique, sur un mode particulier puisque le lecteur ne prend pas l'histoire au sérieux, est moins sensible à « l'effet personne » des personnages (Jouve, 1992) et peut donc s'intéresser davantage aux relations entre les phénomènes de « diction » et ce qui arrive aux pièces du jeu que l'auteur déplace sur l'échiquier du récit.

Si l'on remplace par « jeu de mots » le terme « homonymie » utilisé par les maîtres pour désigner une sorte de fait de langue à effet comique potentiel, on peut épingle dans cette parodie d'autres variétés de ce jeu susceptibles de faire sourire l'amateur. Notamment l'exploitation, par l'auteur, du champ sémantique³ d'un même terme : « voleur courant » = voleur qui court et voleur ordinaire. Alors que le quiproquo repose sur une méprise, dans l'univers de l'histoire, quant au sens du mot dans un énoncé déterminé et qu'il produit son effet quand le lecteur s'en aperçoit, le jeu de mots ici épinglé (techniquement : une syllepse) produit son effet pour autant que le lecteur se rende compte que deux sens du mot sont *également* possibles.

Si l'on remplace « homonymie » par « jeu de mots », disons-nous, on découvre que d'autres usages des ressources lexicales peuvent faire sourire, mais on prive les enseignants de la patère à laquelle ils se déclarent tout prêts à accrocher des exercices traditionnels sur les homophones et les homographes, exercices sans incidence aucune sur la formation littéraire. Nous constatons ici encore ce que nous venons de constater : une identification vague, superficielle de l'un des facteurs de l'effet comique est opérée à l'aide d'un mot (« homonyme ») auquel sont associés des savoirs scolaires sur la langue ainsi que des tâches censées convenir à l'appropriation de ces

savoirs. S'ensuit une décontextualisation du fait de langue, une oblitération de son rapport avec l'intention artistique et une exploration de ses différents aspects au moyen d'instruments n'ayant rien à voir avec la formation littéraire.

QUAND ILS DISENT « REGISTRE DE DISCOURS » OU « NIVEAU DE LANGUE »

Les maîtres remarquent que ni le narrateur ni les personnages ne s'expriment dans ce qu'ils nomment « le registre de discours habituel des fables ». Formulants ainsi leur observation, ils révèlent leur insensibilité au jeu sur les registres — sur les « styles » élevé, moyen et relâché (pour ne pas multiplier les distinctions) — que pratique La Fontaine lui-même. Ils révèlent leur insensibilité aux effets que peut provoquer le passage d'un style à l'autre.

Ce qui retient ici l'attention des maîtres, ce à quoi ils attribuent la vertu d'amuser le lecteur, c'est ce qu'ils perçoivent comme un relâchement *général* de la « diction », un relâchement qui ne consonne pas avec ce qu'ils considèrent, à tort, pour les caractéristiques de la fable classique. Comme ils n'ont pas été accoutumés à repérer dans cette dernière les procédés empruntés à l'héroï-comique (des personnages bas s'expriment en style élevé) et au burlesque (des personnages élevés s'expriment en style bas), ils tiennent le genre pour beaucoup plus uniforme et pour beaucoup plus guindé qu'il ne l'est en réalité ; partant, ils ne voient pas que la parodie qui leur est proposée imite la *variété* stylistique de la fable, que l'auteur joue sur *différents* registres, qu'il ne table pas sur les seules vertus comiques d'un discours *constamment* familier ou relâché.

A fortiori ne voient-ils pas que le contraste des registres est l'inverse de celui qui se rencontre le plus fréquemment. Il est en effet courant que les personnages parlent « moins bien » que le narrateur extérieur à l'histoire ; or, ici, c'est le contraire. Du moins ça l'est pour ce qui concerne le renard. Alors que l'auteur-narrateur (il est bien difficile, dans ce cas, de dissocier le porte-plume et le porte-voix) raconte « sans façon » et qu'il le signale d'entrée de jeu, le renard adopte le style « grand siècle » en pillant La Fontaine lui-même. Cette adoption, on pourrait la qualifier de stratégique : d'emblée, elle est de nature à recréer une situation de communication dont le renard a su tirer parti dans le récit original. En donnant du « Monsieur du... » à celui qui n'est que « maître corbeau », en utilisant un tour langagier caractéristique du poème héroï-comique, le renard avait bien disposé le corbeau vaniteux en faveur de son projet de rapine. Dans la parodie, la manœuvre linguistique échoue :

— Hey, Monsieur *du* Corbeau.

— Ah non, ce coup-là vous me l'avez déjà fait. Je veux dire le coup du « Monsieur du ». Vous savez bien que je ne suis pas noble. Je le sais aussi. Et maintenant, vous savez que je le sais. Donc n'essayez plus de me flatter. Depuis la dernière fois, je suis devenu insensible à la flatterie.

³ Nous suivons Jean-Paul Colin (2003 : 404) pour désigner par cette expression l'ensemble des sens que peut prendre un lexème ou un morphème dans diverses collocations.

Plus loin, une autre tentative d'élever le niveau de langue de la conversation, une autre tentative de faire reprendre du service aux stéréotypes langagiers et — puisque « le verbe est au commencement » — aux stéréotypes d'action de la fable classique, échoue tout aussi lamentablement :

- Oh, j'ai bien sujet d'accuser la nature...
- Parlez simplement, l'interrompt le corbeau : nous ne sommes pas dans une fable de La Fontaine.

Étant donné que les *variations* de registre leur échappent et qu'ils attribuent l'agrément du lecteur à l'adoption d'une « diction » ordinaire, voire très ordinaire, il n'est pas surprenant que les maîtres songent, pour étayer l'apprentissage de l'écriture d'un récit plaisant, à ces exercices de transposition stylistique où les élèves excellent généralement, du moins tant qu'il s'agit d'abaisser le niveau de langue. Une fois de plus, nous pensons pouvoir constater le processus déjà décrit à deux reprises : une étiquette (« registre de discours » ou « niveau de langue », en l'occurrence) correspondant à un « tiroir » de savoirs et de tâches d'ordre langagier est utilisée pour repérer un fait de langue manifestant une intention artistique et pour le sortir du contexte littéraire. Hors de ce contexte, le rapport entre le phénomène linguistique et l'intention artistique cesse d'être perceptible et toute la tradition scolaire collant à l'étiquette peut être mobilisée sans que cela ne serve en rien la formation littéraire.

CONCLUSION

Le format imposé à cette prépublication ne nous permet pas de passer en revue les autres faits de langue étiquetés comme il vient d'être dit par les enseignants qui composaient notre échantillon, mais une revue complète ne devrait pas modifier le constat que nous venons de faire à trois reprises.

Il n'est pas, ce constat, une critique implicite des enseignants, mais celle d'un système. D'un système où les conditions d'accès à la formation professionnelle, la non-préparation des formateurs d'instituteurs à l'exercice de leur métier (Dumortier, 2009), la traditionnelle confusion entre ce qu'il convient d'enseigner aux futurs maîtres et ce qu'ils doivent enseigner eux-mêmes aux élèves, le défaut de promotion officielle d'activités concourant, dès le niveau primaire, à la formation littéraire et l'habitude d'enseigner la langue plutôt que ses usages interagissent pour institutionnaliser des pratiques de classe qui, en dépit des recommandations ministérielles, ne favorisent guère le développement de compétences de communication.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse des textes et des discours*. Paris : A. Colin.
- Colin, J.-P. (2003). Le lexique. In M. Yaguello (Ed.), *Le grand livre de la langue française*. Paris : Le Seuil.
- Dispy, M. & Dumortier, J.-L. (2006). Coup d'œil sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement fondamental en CFWB. Des opinions des maîtres aux pratiques de classe. In *Actes des 8^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature* [CD-ROM].
- Dispy, M. & Dumortier, J.-L. (2007). Une enquête en dessous de tout soupçon sur les conditions de développement des compétences de lecture d'œuvres littéraires, à la charnière de la scolarité primaire et secondaire en Communauté française de Belgique. In J.-L. Dufays (Ed), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. 129-138). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Dispy, M. & Dumortier, J.-L. (2008). Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique. *Repères*, 37, 177-196.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214.
- Dumortier, J.-L. (2009). Le point sur l'état actuel de la formation professionnelle des enseignants de français et sur les rapports de cette formation avec la recherche en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 44, 20-26.
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23/1.
- Genette, G. (1991). *Fiction et diction*. Paris : Le Seuil.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schaeffer, J.-M. (1996). *Les célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.