



2^{ème} Colloque international bisannuel de l'AIRDL-Tunisie

(Association Internationale pour la Recherche en Didactique des Langues de la Tunisie)

Didactique de la lecture et de l'écriture littéraires. Pour une réconciliation de l'apprenant lecteur-scripteur avec la littérature

Hamamet, Tunisie, 6-7-8 novembre 2025

Appel à communication

Depuis trois décennies, on assiste à une montée en puissance des recherches en didactique de la littérature appuyées par les rencontres annuelles des chercheurs du domaine. Ces rencontres ont fait foisonner les concepts, les thématiques et les méthodologies, dans une perspective principalement descriptive. Bien qu'elle soit une discipline encore jeune et un lieu de débats récurrents, la didactique de la littérature ne cesse de gagner en reconnaissance dans les milieux de recherche en se penchant davantage sur les pratiques des enseignants et des apprenants. En particulier, on observe aujourd'hui un intérêt croissant des chercheurs pour une approche curriculaire et progressive de la lecture et de la littérature (Brunel & al., 2024) ainsi que pour une approche multimodale de la lecture (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 ; Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017) et de l'écriture littéraires (Plane & Dufays, 2009 ; Bishop, 2010 ; Houdart-Mérot & Petitjean, 2015). Dans ce contexte, le but de ce colloque sera de fournir aux enseignants de français une aide à l'enseignement-apprentissage de la littérature dans ses volets réceptif et productif¹ à travers des dispositifs d'enseignement et de formation initiale et continue inspirés des pistes explorées aujourd'hui par les didacticiens de la littérature. Le défi qu'il s'agit ainsi de relever est de concilier l'élève lecteur-scripteur avec la lecture et l'écriture littéraires en vue de développer ses compétences littéraciques.

1. Évolution de l'enseignement de la lecture et la littérature

Selon l'approche axée sur les compétences qui a été adoptée en Tunisie au milieu du 20^e siècle, la lecture représente la première compétence fondamentale à faire acquérir à l'élève ainsi qu'une condition *sine qua none* de sa réussite scolaire et de son accès à toute sorte d'information écrite et/ou numérique (Varly & al., 2022). Plus précisément, l'accès aux savoirs exige la maîtrise de deux compétences essentielles, le savoir-lire et le lire pour comprendre. Au terme de ses six premières années de scolarité, l'élève tunisien est appelé à acquérir progressivement les mécanismes de la lecture centrés sur le code et la compréhension. Or, la régression du français à l'échelle internationale et la crise progressive dont son enseignement a souffert en Tunisie au cours des dernières décennies (Marzouki, 1989 ; Fontaine 1996 ; Laroussi, 1997 ; Queffelec, 2004, Kammoun, 2020) suite aux différentes réformes d'arabisation mises en place depuis les années 60² (Baccouche, 2004 ; Ftita, 2019) et à la déstabilisation du système éducatif tunisien occasionnée par la révolution de 2011, ont laissé des traces sensibles sur l'enseignement de la littérature et sur les compétences littéraires des apprenants. L'adoption, à côté des textes littéraires, de documents authentiques (Séoud, 1994) et audiovisuels comme supports didactiques dans les manuels de français, en lien avec les nouvelles approches (communicative et par les compétences) et les nouvelles finalités assignées au français au fil des différentes réformes éducatives tunisiennes (Miled, 2007), a eu aussi sa part de responsabilité dans la régression du français et la perte de terrain de la littérature en Tunisie.

Certes, malgré cette évolution, les textes littéraires restent majoritairement pris pour supports d'enseignement, non seulement de la lecture sous ses différentes formes³, mais aussi de l'écrit, de la grammaire et parfois de l'oral ; ils gardent une présence prépondérante dans les manuels des cycles primaires et secondaires par rapport aux autres types de supports (Ftita, 2023a, 2023b). Cependant, le

¹ Voir les 4es rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, à Aix-en-Provence, 2003 : « Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire » (cf. Lebrun, 2004), et des 23es rencontres, à Genève, 2022 : « L'élève et la littérature » (cf. El Gousairi, Védrières, 2023).

² Les années 70 et 80 ont vu l'arabisation des systèmes scolaire et universitaire et le français perd de terrain et son statut de langue d'enseignement dans le secondaire (les humanités en 1976, les sciences à partir de 1977) et dans le supérieur (la philosophie en 1976, les sciences humaines en 1977).

³ Notamment, la lecture pour le plaisir et la lecture d'œuvre intégrale.

problème réside moins dans la présence ou l'absence des textes littéraires comme supports didactiques que dans les obstacles d'ordre psycholinguistique et épistémologique que rencontrent souvent les élèves quand ils sont confrontés à leur réception et leur production. Un autre problème est imputé aux options didactiques introduites dans le curriculum prescrit : programmes chargés, faible volume horaire consacré à l'activité de lecture, choix de textes littéraires parfois difficiles et longs, etc. Ces options se montrent peu adaptées aux besoins cognitifs, linguistiques et discursifs de la majorité des élèves, et n'aident guère les enseignants à y adapter leurs pratiques. On sait pourtant que certaines pratiques favorisent davantage l'apprentissage du lire et de l'écrire chez les élèves (Brunel & al, 2024), et par là leurs résultats scolaires (Goigoux, 2016 ; Muijs & al., 2014 ; Reynolds & al., 2011).

Plusieurs enquêtes auxquelles la Tunisie a participé⁴, dont la plus récente est l'enquête EGRA-2021⁵, ont débouché sur le constat que bon nombre d'élèves des écoles publiques éprouvaient de grandes difficultés à lire d'une façon fluente et à comprendre les textes. On constate en outre des disparités liées au sexe (filles/garçons), à la région (Nord/Centre/Sud), à la zone (citadin/rural) et à la filière d'enseignement (public/privé). Un autre problème est dû au déficit de formation en didactique du français des enseignants des différents cycles⁶, en particulier en didactique de la littérature et aux voies actuelles de la recherche. A l'université tunisienne, où le français est la langue majoritaire d'enseignement, la didactique de la littérature paraît tout aussi pauvre dans la formation des enseignants que dans les cycles d'enseignement primaire et secondaire. Non seulement cette formation ne se réfère pas à des dispositifs communs et officialisés, mais elle varie selon les régions, selon les caractéristiques socioéconomiques de chaque département et de chaque parcours, ainsi qu'au gré du choix individuel du staff enseignant et des équipes de recherche (Miled, 2016). Depuis le colloque de l'Université de Sousse de 2009 qui constituait les 10^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature⁷ (Séoud, 2010), les initiatives collectives autour des voies actuelles de la recherche en didactique de la littérature se sont avérées très rares et les quelques recherches réalisées n'ont pas été prises en compte dans la rénovation des maquettes et des syllabus.

Pour pouvoir justifier d'autres choix, il s'agit de comprendre en quoi le statut et les fonctions assignés à la littérature et aux corpus littéraires dans les différents contextes d'enseignement francophones ont évolué à travers l'histoire (Houdart, 1998 ; Jey, 1998 ; Massol, 2004 ; Bishop, 2004), et pour quelles raisons. Quelle évolution thématique (Chartier, 2007 ; Denizot, 2013) l'enseignement de la lecture et la littérature a-t-il connu à travers les siècles (Chervel, 2006), les périodes (en particulier les périodes de réforme scolaire ou universitaire) et les cycles d'enseignement ?

2. Patrimoines, corpus et savoirs littéraires enseignés

À côté des classiques (Halté, 1987 ; Halté et Petitjean, 1997), les patrimoines littéraires (Bishop & Belhadjin, 2015) enseignés se voient de plus en plus élargis et ouverts à des littératures diverses⁸ moins scolarisées, comme la littérature de jeunesse (Montésinos-Gelet & Morin, 2004 ; Ahr & Butlen, 2015), les littératures populaires (Lebrun, Rouxel & Vargas, 2007) ou les « mauvais genres » (Pollet & Rosier, 2007), mais aussi à des œuvres d'art (Jouve, 2010 ; Chabanne, 2018). Comme le notent Dufays & Brunel (2016), le corpus littéraire enseigné est inlassablement repensé et façonné en fonction des « nouvelles modalités du rapport aux textes (Saint-Gelais, 2011 ; Louichon, 2012 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012). Tout en portant un regard renouvelé sur la narratologie (Baroni, 2007 ; Dufays, Lisse & Meurée, 2009), les didacticiens de littérature ne cessent d'interroger les corpus et les savoirs littéraires en vue de décrire la manière dont ils sont scolarisés, didactisés et évalués en fonction des contextes, des périodes, des niveaux scolaires et des filières (Daunay, 2014). En particulier, les corpus de *fiction* interrogés dans une perspective éthique et esthétique constituent la toile de fond du champ des

⁴ Cf. l'enquête PISA (2015), l'enquête MICS 6 (2018), les examens d'entrée en collège pilote, les tests de fluence, les épreuves du baccalauréat, etc.

⁵ *Early Grade Reading Assessment*. Cette enquête était axée sur l'évaluation des compétences fondamentales des élèves du primaire en lecture, notamment celles de déchiffrement et de compréhension orale et écrite.

⁶ Les tests Eva@lang pratiqués sur des échantillons de deux instituts de formation initiale des enseignants du primaire par l'équipe de la DGRU et du projet « Parle » lancé en janvier 2024 ont confirmé ce constat en observant un temps très réduit consacré au développement des compétences en didactique des langues.

⁷ Thème : « *Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?* ».

⁸ Cf. les 25^{es} rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique des littératures, « *Enseigner toutes les littératures* », organisées par l'INSPE de l'Académie de Paris, l'Université de la Sorbonne et l'équipe Prascoll du CELFF (UMR 8599) les 16, 17 et 18 octobre 2024.

recherches en didactique de la littérature (Rouvière, 2018 ; Sauvaire, 2019). S'inscrivant dans un projet éducatif global de formation d'un *sujet lecteur-scripteur*, les coordinateurs des 24^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (2023)⁹ considèrent la fiction narrative (Reuter, 2016, 2018), dramatique (Petitjean, 2012, 2016), multimodale ou encore filmique, lyrique et ludique (Schaeffer, 1999) comme la pierre angulaire des apprentissages de la lecture et de l'écriture littéraires et la source de leurs effets esthétiques, cognitifs et émotionnels.

Les questions ouvertes par ces travaux sont nombreuses. Quels sont les corpus et les savoirs littéraires proposés à l'enseignement littéraire dans le curriculum prescrit ? Dans quelle mesure convergent-ils avec ceux qui sont effectivement enseignés ? Quelles en sont les forces et les limites ? Les enseignants recourent-ils en outre à d'autres savoirs et corpus peu scolarisés et éventuellement innovants ? Et quels dispositifs de formation initiale ou continuée au profit des enseignants ces objets d'enseignement sous-tendent-ils ?

3. Modèles et approches de la lecture littéraire

Dans l'histoire de la didactique des langues, les notions de *lecture littéraire*¹⁰ (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996 ; Daunay, 1999 ; Dufays, 2011, 2016 ; Louichon, 2011) et de *sujet-lecteur*¹¹ (Rouxel & Langlade, 2004 ; Langlade & Fourtanier, 2007 ; Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011) ont amplement contribué à faire reconnaître la didactique de la littérature en tant que discipline et champ de recherche à part entière. Tirant ses origines des théories de la lecture et de l'esthétique de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985), la lecture littéraire est considérée aujourd'hui comme un modèle polyvalent qui donne lieu à différentes approches, mais dont la base la plus reconnue est la valorisation de deux postures complémentaires qui seraient inhérentes à toute lecture, celle de l'immersion psychoaffective dans les référents du texte et celle de son traitement distancié et analytique (Dufays, 2010 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015). Le sujet lecteur quant à lui est défini tantôt comme une composante de la lecture littéraire, et plus précisément comme « le pôle participatif, affectif de cette activité » (Rouxel & Langlade, 2004 ; Langlade & Fourtanier, 2007), tantôt comme une « fusion des postures » qui se réaliserait sous l'égide de la subjectivité (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Les travaux fondés sur ces notions ont débouché sur une analyse fine des différents modes et postures de lecture mis en œuvre par les élèves (Jorro 1999 ; Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011 ; Dufays & Marlair, 2014 ; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015) ainsi que des schèmes et des gestes d'enseignement de la lecture (Goigoux, 2007 ; Bucheton, 2009). Parallèlement, d'autres recherches ont permis de mieux comprendre les productions effectives des élèves dans leurs activités de compréhension et d'interprétation (Fayol, 2000 ; Giasson, 2000 ; Goigoux 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2012 ; Tauveron, 2005).

Pour les chercheurs qui promeuvent les modèles de la lecture littéraire et du « sujet lecteur », développer des compétences en compréhension et en interprétation des textes littéraires¹² nécessite de susciter chez les élèves des « émotions lectorales », c'est-à-dire des réactions et des impressions (Bishop, 2005 ; Giasson, 2014 ; Boutevin, Brillant-Rannou & Plissonneau, 2018), et de les former à une appropriation personnelle des textes littéraires (Shawky-Milcent, 2016). Pour ce faire, ces chercheurs ont expérimenté différents dispositifs de lecture littéraire ou subjective comme le *débat interprétatif* (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Ahr, 2011), les *carnets de lecteurs* (Joole, 2009 ; Ahr & Joole, 2010 ; De Croix, 2013), le *journal dialogué* (Lebrun, 1996 ; Montreuil, 2001) et les *cercles de lecture* (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003 ; Burdet & Guillemin, 2013). La modélisation des opérations mentales de la lecture-compréhension fournie par l'approche cognitive initiée par Giasson (1990, 1992, 1995, 1996)¹³ et Fayol (2000, 1996) et sous-tendant un enseignement explicite des stratégies de lecture¹⁴, a inspiré des recherches influentes en didactique du français (Falardeau & Gagné, 2012 ; Falardeau & Sauvaire, 2015). En même temps, la lecture littéraire a fait l'objet

⁹ Colloque « *Territoires de la fiction* » organisé par l'Université Jean Jaurès les 24, 25 et 26 octobre 2023.

¹⁰ Pour Ringlet et Verrier (1996), les opérations et les instances de la lecture littéraire sont mobilisables à propos de n'importe quel type de texte, qu'il soit littéraire ou non (ex. l'article de presse).

¹¹ La notion de sujet-lecteur a été enrichie par celle de « *bibliothèque intérieure* » puis de « *texte du lecteur* ». (cf. Louichon et Rouxel, 2010).

¹² Dans ce sillage, Sève (2009) a étudié la réception d'un même récit dans trois contextes différents.

¹³ Voir aussi Fayol, 2004, 2015 ; Olson, 1999 ; Goigoux, Richard, 2002 ; Giasson, 2007, 2008, 2011 ; Irwin, 2007 ; Golder, Ganoac'h, 2004.

¹⁴ A côté des principes d'exploitation des connaissances antérieures et d'automatisation du traitement cognitif.

d'approches curriculaire et multimodale¹⁵ qui ont permis d'en mieux appréhender, diversifier et favoriser ses processus.

En particulier, l'approche curriculaire de la lecture littéraire suscite aujourd'hui un intérêt croissant. Fondée sur l'analyse contrastée des curriculums prescrit et enseigné, voire, dans certains cas, du curriculum appris (Glatthorn, 1987 ; Dumortier, 2010), afin de relever des dysfonctionnements et des ruptures dans la chaîne curriculaire. Les travaux concernés ont permis de mieux comprendre les conceptions de l'enseignement du français, des textes littéraires et des modèles de lecture qui sont promues par le curriculum prescrit et mises en œuvre dans le curriculum enseigné par les enseignants au fil de la scolarité (Dufays, 2010, 2011 ; Thévenaz, Aebly Daghe & Leopoldoff, 2014). Ils ont aussi permis de comparer les scénarios et les modèles de lecture mis en œuvre dans plusieurs différents contextes et degrés d'enseignement et ainsi de relever des invariants et des spécificités propres à ces contextes et degrés (Ronveaux & Soussi, 2014 ; Brunel & Dufays, 2015 ; Sève, 2008 ; Previtiera, 2008). D'autres travaux se sont intéressés à l'analyse du curriculum appris par les élèves et ont permis de comprendre les processus de lecture mis en œuvre par ces derniers à différents âges et la façon dont se développent leurs compétences de compréhension, d'interprétation, d'analyse et d'appréciation (Daunay & Dufays, 2014 ; Brunel & Dufays, 2015 ; Sève, 2009). Enfin, un nouvel axe de recherche en plein essor aujourd'hui s'intéresse aux relations entre les pratiques enseignantes et la progression curriculaire des élèves en lecture au fil de la scolarité (Brunel & al., 2024).

Comme les deux premiers, ce troisième volet des recherches sur la didactique de la littérature ouvre de nombreuses questions. Quelles approches et quels modèles de lecture les enseignants mettent-ils en œuvre dans les différents degrés et niveaux d'enseignement ? En particulier, quelle place occupent la lecture littéraire et la lecture subjective dans les curriculums prescrit et enseigné, et quel en est l'effet et l'efficacité sur les pratiques des élèves et sur leurs modes de lecture ? Par ailleurs, quels écarts, continuités et progressions observe-t-on entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné à différents degrés d'enseignement, et quels dispositifs pourrait-on proposer pour mieux les articuler ? Plus précisément, quels dispositifs didactiques innovants peut-on concevoir pour développer l'investissement subjectif de l'élève et ses performances lectorales de compréhension, d'interprétation et d'appréciation ? Et en quoi les recherches sur le curriculum appris et sur l'activité des élèves et leurs performances en lecture pourraient-elles influencer et orienter les curriculums prescrit et enseigné ? En outre, dans quelle mesure les enseignants sont-ils formés aux postulats théoriques de l'approche cognitive de la lecture ? Quelle place accordent-ils aux connaissances antérieures de leurs élèves, à leurs stratégies de compréhension et à l'automatisation de leur traitement cognitif ? Enfin, quelles stratégies de compréhension ces élèves utilisent-ils dans leurs pratiques de lecture ? Comment distinguer les plus efficaces de celles qui le sont moins ? Et dans quelle mesure ces stratégies, activités ou modes de lecture sont-elles explicitement enseignées dans les classes et prises en compte dans la formation initiale et continuée des professeurs ?

4. Obstacles à la lecture et à l'écriture chez l'élève-lecteur-scripteur de littérature

Si certains didacticiens de la littérature se sont intéressés à la figure de l'élève modèle ou « archi-élève » (Ronveaux, 2014 ; Franck, 2017), d'autres ont mis au cœur de leur préoccupation les élèves en difficulté (Daunay, 2007, 2014 ; De Croix, 2010 ; 2013 ; David, 2012). En particulier, ils ont étudié les compétences dans lesquelles ces élèves présentaient des résultats les plus faibles (notamment les difficultés à faire des inférences, à hiérarchiser les informations, à se décentrer et à saisir les implicites et les visées du texte) (Soussi, Broi & Wirthner, 2007 ; Van Grunderbeek & Payette, 2007 ; Maisonneuve, 2007). Ces chercheurs ont également problématisé le rapport à la littérature des élèves lecteurs-scripteurs de textes littéraires en vue de voir dans quelle mesure leurs représentations de la littérature (Abric, 1994 ; Jodelet, 1994) et les obstacles épistémologiques qu'ils rencontrent (Claude, Rayou, 2023) sont pris en compte dans les dispositifs didactiques, notamment ceux qui se veulent innovants et ceux qui s'appuient sur le numérique, ainsi que dans les manuels et dans la formation des enseignants. Ces dispositifs visent ainsi à aider les élèves à franchir les obstacles épistémologiques liés aux savoirs littéraires enseignés (Daunay, 2014 ; Vuillet, 2017 ; Laenzlinger, Monnier & Weiss, 2019) ou à leurs représentations de la littérature.

¹⁵ La lecture littéraire multimodale sera développée dans un volet à part.

D'autres obstacles à la lecture abordés par les chercheurs se situent sur le plan linguistique, dans la mesure où tout corpus littéraire exploité en salle de classe est mis au service de l'apprentissage de la lecture-écriture et de la langue (Halté, 1998/2008)¹⁶. Comme l'indiquent plusieurs manuels tunisiens du cycle secondaire, l'élève doit se servir des connaissances lexicales et grammaticales requises par les différentes pratiques discursives pour arriver à lire et à produire à bon escient différents genres et types de discours littéraires (Ftita, 2022). De nombreuses recherches en didactique du lexique et de l'écrit ont confirmé que l'obstacle majeur à la lecture et à l'écriture littéraires pour les apprenants en difficulté réside dans la pauvreté de leur vocabulaire, c'est-à-dire dans son manque d'*étendue* et de *profondeur* (Ftita, 2023, 2024). Or une des complexités majeures des textes littéraires provient de leur recours abondant à des mots polysémiques, qui sont utilisés dans un sens connotationnel ou d'une façon détournée par le biais des figures de style. Le problème s'accroît quand les apprenants sont invités à mobiliser leur vocabulaire *activement* pour produire des textes : cette démarche s'avère en effet plus difficile que l'usage passif du vocabulaire pour lire et comprendre.

C'est pourquoi Hulstijn (1994) invite les enseignants à distinguer deux modes de lecture : la lecture axée sur la compréhension de texte à visée créative, qui est associée à l'apprentissage implicite et à l'inférence du sens des mots (Krashen & Terrell, 1983/1998), et la lecture visant l'accroissement de la compétence lexicale de l'apprenant, laquelle implique un apprentissage explicite et une étude décontextualisée des mots avant et après la lecture (Hilton, 2014 ; Graves, 2016 ; Goigoux & Cèbe, 2011 ; Berthiaume, Anctil & Daigle, 2020). Selon Hulstijn, il est bien rare que le contexte offre suffisamment d'indices pour permettre d'inférer le sens avec succès. Pour cette raison, des didacticiens du lexique insistent sur la nécessité pour un apprenant d'acquérir un répertoire lexical suffisamment étendu et des connaissances lexicales suffisamment profondes pour garantir l'accès au sens de la majorité des mots des textes littéraires (Waring & Nation, 1997) et par là de le comprendre et de s'exprimer par écrit à bon escient. En vue d'aider les élèves dans l'appréhension de certains phénomènes stylistiques problématiques, des chercheurs ont mis au point des pistes relatives à la saisie de l'*implicite* (Belhadjin & Bishop, 2022 ; Belhadjin & al., 2022 ; Coudoulet, 2023) et de la *métaphore* (Ronveaux, Deschoux & Riat, 2022). Ces pistes visent en particulier à inciter les enseignants à favoriser l'accès des élèves au sens du texte et à un enseignement explicite de l'implicite dans les albums de jeunesse.

Ici encore, une série de questions résultent de ces différentes recherches. Quels sont les difficultés et les obstacles qui empêchent les élèves de lire et de s'investir subjectivement dans la lecture ? Quel impact leurs représentations de la lecture et de la littérature ont-ils sur leurs pratiques de lecture ? Dans quelle mesure les problèmes lexicaux entravent-ils leur réception et leur production des textes littéraires ? Quels dispositifs d'aide sont déployés par les formateurs et les enseignants pour aplanir les différents obstacles rencontrés par les élèves, qu'ils soient d'ordre épistémologique, linguistique ou rhétorique ? Et dans quelle mesure les contenus des formations tiennent-ils compte de ces obstacles et des difficultés des élèves en tant que lecteurs et scripteurs de littérature ?

5. La littérature à la croisée du numérique et de la multimodalité

La réflexion sur l'usage du numérique dans l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui a été entamée depuis plus de deux décennies, a permis de mettre aux point différents dispositifs innovants visant à « faciliter l'entrée dans le lire-dire-écrire, motiver les élèves pour les activités de langue, de communication orale, de lecture et d'écriture¹⁷ ». Le numérique est désormais interrogé à la fois comme un vecteur de nouvelles pratiques socioculturelles, artistiques et littéraires (Acerra & Boutin, 2023) et comme un levier d'innovation pour les objets, les dispositifs et les pratiques d'enseignement (Dufays & Brunel, 2023). Ainsi, complémentaires aux travaux qui visent à développer la lecture littéraire, la lecture subjective et les potentialités interprétatives du texte littéraire, d'autres travaux visent à promouvoir de nouvelles formes de lecture sur support numérique (Vandendorpe, 1999) et des pratiques de lecture littéraire multimodale (Ricoeur, 1984 ; Kress & Van

¹⁶ Cf. Actes des 11^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. (Ronveaux, 2016. *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. Bruxelles, Peter Lang).

¹⁷ Cf. Le n° 72 en cours de la revue *Repères* (parution, 2025) intitulé : « le numérique en didactique du français : objets et pratiques d'enseignement », coordonné par Magali Bru

Leeuwen, 2001, 2006 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012 ; Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017). Dans un contexte où la littérature n'est plus considérée comme un objet d'érudition savante mais comme un moyen de communication et un vecteur privilégié pour s'ouvrir à l'Autre, la lecture multimodale médiatique et numérique permet au lecteur de vivre des expériences plurielles et multiculturelles. Désormais, la construction du sens s'effectue à travers l'interaction entre des modes sémiotiques variés, comme les images, les vidéos, les documents sonores, les hyperliens et le mode traditionnel écrit, et elle permet ainsi de modifier la réception du discours littéraire par le lecteur-spectateur.¹⁸ Considérant les « écritures créatives » (Petitjean, 2017) et les « écritures de réception » (Le Goff & Fourtanier, 2017) comme le prolongement de la lecture littéraire et comme un point nodal de la conception même de la littérature, de son apprentissage et de la formation du lecteur, ces approches plurielles permettent également de promouvoir l'écriture littéraire¹⁹ sous ses diverses formes. L'écriture d'invention, de fiction ou de soi (Lebrun, 2004 ; Houdart-Mérot, 2004 ; Plane & Dufays, 2009 ; Bishop, 2010), ainsi que l'écriture numérique ou *via* l'écran axée sur les jeux vidéo, la fiction narrative, dramatique et multimodale (Louichon, 2017)²⁰ ou l'image (Houdart-Mérot & Petitjean, 2015 ; Acerra, 2019 ; Brunel, 2021), mettent l'accent sur la *praxis* dans l'apprentissage des littéracies et stimulent l'expression personnelle dans la classe. Les travaux pionniers sur l'écriture comme processus rédactionnel (Clanché, 1988 ; Schneuwly, 1994 ; Bucheton, 1995 ; Miled, 1998) ont fourni des pistes aux travaux qui sont aujourd'hui menés autour des *ateliers d'écriture* créative et des *cercles d'auteurs* (Nadon, 2007 ; Petitjean, 2013 ; Lafont-Terranova, 2018 ; Gagnon, Tremblay & Turgeon, 2020).²¹ Cette diversification des formes et des objets de la lecture amène à reconfigurer les objectifs, les corpus et les méthodes de son enseignement ainsi qu'à redéfinir le rôle de « l'enseignant lecteur-scripteur de littérature²² ».

Ces différentes recherches suscitent un dernier ensemble de questions qu'il sera précieux de traiter dans le cadre de notre colloque. Dans quelle mesure les enseignants utilisent-ils des dispositifs numériques et multimodaux dans leurs pratiques enseignantes de la lecture et de l'écriture littéraires ? Quels obstacles rencontrent-ils dans leur exploitation ? Comment peut-on articuler l'enseignement des compétences « technolittéraires » à celui des notions littéraires prescrites par les programmes ? Quel effet à court, à moyen et à long termes ces dispositifs ont-ils sur l'activité langagière, la motivation et les pratiques lectorales et scripturales des élèves ? Et dans quelle mesure ces dispositifs sont-ils considérés dans le curriculum prescrit ? Le sont-ils en formation des enseignants débutants et chevronnés, et si oui, les formateurs y accordent-ils une place aux pratiques des élèves ? Enfin, quels dispositifs didactiques innovants peut-on concevoir à l'ère numérique et médiatique pour concilier l'élève avec la lecture et l'écriture littéraires, et par là développer et diversifier ses performances littéraciques ?

Bibliographie

- Abric, J.-C. (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.
- Acerra, E., & Boutin, J.-F. (dirs.) (2023). Éclatement des formes, des théories et des pratiques didactiques de la littérature sous l'impact du numérique [numéro thématique]. *Multimodalité(s)*, 18.
- Ahr, S. (2016). D'une lecture empirique à une lecture subjective argumentée : quels processus cognitifs et langagiers mobiliser ? Dans Christophe Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Peter Lang (ThéoCrit').
- Baccouche, T. (2004). L'arabe en Tunisie (2006). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Brill Academic Publishers.
- Baroni, R. (2013). Didactiser la tension narrative : apprendre à lire ou apprendre comment le récit nous fait lire ?, *Recherches & Travaux*, 83.
- Belhadjin, A., & Bishop, M.-F. (dir.) (2022). L'implicite et ses lectures [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, 218. Armand Colin.

¹⁸ Cf. Le Goff, F. 2018. L'écriture de la réception : ses principes. In *le temps de l'écriture* (1-). UGA Éditions. P. 109-122.

¹⁹ Cf. Lacelle et Boutin, 2013. Vers une « multilecture » et une « multiécriture » littéraire ? *La Lettre de l'AIRDF*, 53 [Actes des 14es rencontres, Québec, 2013].

²⁰ Cf. Appel à articles en cours pour *Le français aujourd'hui* – n° 228 – Mars 2025 : « Territoires d'écriture de la fiction : processus de genèse, invention, fictionnalisation ». Coord : François Le Goff, Marion Sauvaire et Véronique Larrivé.

²¹ Cf. Le Goff et Fourtanier, 2017. *Les formes plurielles des écritures de la réception*. [Actes des 16es Rencontres, Toulouse, 2015].

²² Le paradigme de l'enseignant lecteur-scripteur de littératures a fait l'objet des 22^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Université Grenoble Alpes, juin 2021).

- Berthiaume, R., Anctil, D., & Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire-pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire, *Lidil*, 62.
- Boutevin, C., Brillant-Rannou, N., & Plissonneau, G. (dir.) (2018). *A l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Peter Lang.
- Bishop, M.-Fr., & Belhadjin, A. (dir.) (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*. H. Champion [Actes des 13es rencontres, Genevilliers, 2012].
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octares.
- Brunel, M. (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique : Études empiriques au collège et au lycée*. Presses Universitaires de Rennes, Paideia.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Capt, V., & Fontanieu, V. (2024). Chapitre 7. Croisement des résultats : quelles relations entre les résultats des élèves et les pratiques des enseignants ? Dans M. Brunel, J.-L. Dufays, J. Emery-Bruneau & S. Florey. (dirs.). *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une étude internationale* (pp. 233-266). Presses Universitaires de Rennes.
- Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et de l'autonomie de l'élève. *Forumlecture*, 1.
- Chartier A.-M. (2007). L'école et la lecture obligatoire. Retz.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Coudoulet, M. (2023). La compréhension de l'implicite à l'aide d'un jeu. *Éducation*. [\(dumas-04321903\)](#)
- Daunay, B., & Dufays, J.-L. (2014). *Didactique du français : du côté des élèves*. De Boeck Université.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 30, 29-59. [\(hal-01576825\)](#)
- De Croix, S. (2013). Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? Dans S. Ahr & P. Joole. (dirs.). *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* (pp. 91-108). PUN.
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149-150. *Didactique du français*. 2. Problèmes, objets et méthodes, 227-248.
- Dufays, J.-L. (2016). La lecture littéraire, histoire et avatars d'un modèle didactique, *Tréma*, 45.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (1996/2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 3e éd. revue et actualisée. De Boeck.
- El Gousairi, A., & Védrines, B. (2023). L'élève et la littérature : quelques réflexions sur un concept à définir et son rapport à une valeur contestée. *Didactiques et disciplines*. 1 (2).
- Fayol, M. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Ho Champion.
- Falardeau, É., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 191(4), 71-84.
- Fita, A. (2024). Vers un dispositif didactique pour développer la compétence combinatoire collocationnelle des étudiants stagiaires en formation initiale. *Action Didactique*, 7 (1), [numéro spécial], 171-189.
- Fontaine, J. (1996). *Le Champ Littéraire Tunisien. Introduction bibliographique, Annuaire de l'Afrique du Nord*, 1994. (pp.384-400). CNRS Édition.
- Gagnon, B., Tremblay, O. & Turgeon, E. (2020). Des enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs : diverses retombées observées sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture. *Revue hybride de l'éducation*, 28-52.
- Giasson, J. (2014). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire au CP. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les premiers apprentissages*. Institut français de l'éducation.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: learning and instruction* (2e éd.). Teachers College Press.
- Halté, J-F & Petitjean, A. (1997). *La pratique du récit*. Textes et non-textes.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. *Cahiers de l'Apliu*, 33(2), 34-50.
- Houdart-Mérot, V. & Petitjean, A.-M. (dirs.).(2015). *Numérique et écriture littéraire*. Paris : Hermann.
- Hulstijn, J. (1994). L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. PUF.
- Kadi-Ksouri, L., Mabrou, A., & Miled, M. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb. État des lieux et propositions*. Rapport commandité par l'Agence universitaire de la Francophonie.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique - LMM@*. Presses de l'Université du Québec.

- Laenzlinger, Ch., Monnier, A., & Weiss, L. (2019). De l'intérêt aujourd'hui des situations problèmes dans la discipline « français ». Dans A. Dias-Chiarruttini & M. Lebrun. (dirs). *La question de la relation entre les disciplines scolaires : le cas de l'enseignement du français* (pp. 137-153). PUN.
- Lafont-Terranova, J. (2018). Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière. *Recherches en Didactiques*, 26, 9-24.
- Langlade, G. & Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans E. Falardeau, C. et al., (dirs.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-121). Presses de l'Université Laval.
- Laroussi, F. (1997). Plurilinguisme et identités au Maghreb, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, 233.
- Lebrun M., Rouxel, A., & Vargas, Cl., (dirs.). (2007). *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives*, Presses universitaires de Provence.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans R. Goigoux & M.-C. Pollet, (dirs.). *Approches didactiques de la lecture* (pp. 195-216). AIRDF – Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. Dans De Peretti I., Ferrier B., (dirs), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques* (pp. 37-49). Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- Maisonneuve, L. (2007). Les ateliers de lecture au cycle 3 de l'école primaire : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ?, *Repères*, 35, 253-269.
- Marzouki, S. (1989). Le français dans l'enseignement secondaire tunisien : les raisons pédagogiques d'une régression, *Questions de français vivant*, 24, 23-25.
- Mazauric, C., Langlade, G., & Fourtanier, M.-J., (dirs.). (2011). *Le texte du lecteur* (2 vol.). Peter Lang.
- Miled, M., (2007). Le français langue seconde : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique : le cas du français en Tunisie, *Le Français aujourd'hui*, mars-avril.
- Montreuil, C. (2001). Lecture littéraire et journal dialogué : avantages et limites. *Québec français*, 120, 41-43.
- Petitjean, A.-M. (2016). *Didactiques du français et de la littérature*. Crem/ Université de Lorraine.
- Plane, S., & Dufays, J.-L. (dirs.) (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*, Presses Universitaires de Namur.
- Pollet, M.-C., & Rosier, L. (dirs.) (2007). *Les mauvais genres en classe de français : retour sur la question*, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- Queffelec, Y., & Naffati, H. (2004). *Le français en Tunisie*. UMR.
- Reuter, Yves. (2016). *L'analyse du récit*. 3^e édition. Armand Colin (approche narratologique).
- Reuter, Yves. (2018). *Le roman policier*. 3^e édition. Armand Colin.
- Ronveaux, Chr., Deschoux, C.-A., & Riat, C. (2022). L'analyse à priori, l'archi-élève et l'obstacle de la métaphore. Communication présentée lors du colloque international de l'AIRDF Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s), Louvain-la-Neuve mai 2022.
- Rouvière, N. (Ed). (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
- Rouxel, A., & Langlade, G., (dirs). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. PUR.
- Séoud, A., (dir.). (2010). *Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?*, Éd. Sahar [Actes des 10es rencontres, Sousse, 2009].
- Sève, P. (2009). *Avoir lu et savoir lire la littérature : influence de « répertoires » diversement construits sur la réception d'un même récit dans trois communautés interprétatives*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. PUF.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture, *Repères*, 31, 73-112. L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique.
- Van Grunderbeeck, N., & Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 73-91.
- Varly, P., Souad, A-S., & Mhirs, C. (2022). *Évaluation EGRA Tunisie 2021. Évaluation des compétences fondamentales en lecture*. Rapport national 2021. ME.CIFFIP. BM. British Embassy Tunis.
- Vuillet, Y. (2017). *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Waring, R., & Nation, I.S.P. (1997). Vocabulary size, text coverage, and word lists. Dans N., Schmitt, & M., McCarthy, (dirs.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 6-19). Cambridge University Press.

Axes du colloque :

1. Évolution de l'enseignement de la lecture et la littérature.
2. Patrimoines, corpus et savoirs littéraires enseignés.
3. Modèles et approches de la lecture littéraire.
4. Obstacles à la lecture et à l'écriture chez l'élève-lecteur-scripteur de littérature.

5. La littérature à la croisée du numérique et de la multi-modalité.

Axe Varias : le colloque réservera aussi une place à des sessions de varias regroupant des projets de communications hors thème.

Modalité de participation : Les participants préciseront le ou les axes dans lesquels ils inscrivent prioritairement leur projet de communication (20 minutes) qui devra comprendre un titre, un résumé (3000 signes) et une bibliographie indicative, et parvenir à l'adresse : airdltunisieboulares@gmail.com

Échéancier :

- **15 février** 2025 : Envoi des résumés.
- **15 mars** 2025 : Retour des évaluateurs et éventuelles demandes de révision des résumés.
- **15 avril** 2025 : Validation des résumés révisés.
- **30 juin** 2025 : Dépôt des articles en entier (30000 signes, bibliographie comprise).
- **31 août** 2025 : Retour des évaluateurs et éventuelles demandes de révision des articles.
- **30 septembre** 2025 : Dépôt des articles révisés.
- **10 octobre** 2025 : Diffusion du programme final.
- **6-7- 8 novembre** 2025 : Tenue du colloque à Hammamet.
- **2026** : Publication des actes du colloque.

Coordinatrice : Amel FTITA (Académie Militaire. Tunis).

Président d'honneur : Jean-Louis DUFAYS (Université Catholique de Louvain. Belgique).

Conférenciers invités :

1. Jean-Louis DUFAYS. Professeur. Université Catholique de Louvain. Belgique.
2. Magali BRUNEL. Professeure. Université de Montpellier. France.
3. Samir MARZOUKI. Professeur émérite. Université de Manouba. Tunisie.
4. Samir LABIDI. Professeur. Académie Militaire de Tunis.
5. Yves REUTER. Professeur. Université de Lille 3. France.

Comité d'organisation :

- Lassad EHHARBAOUI (Université de Carthage).
- Amel FTITA (Académie Militaire. Tunis).
- Sabeh BOULARES (Université de Tunis Elmanar).
- Mhadhed BOUDABOUS (Université de Tunis).
- Elhem AKACHA (Université Virtuelle de Tunis).

Comité scientifique :

Hassen AMDOUNI (MC. Université de Jendouba) ; Dominic ANCTIL (Professeur agrégé. Université de Montréal. Canada) ; Abderrahmane AMSIDDER (Professeur. Université Ibn-Zohr. Maroc) ; Laila ABOUSSI (Professeure. Université Ibn-Zohr. Maroc) ; Mehdi AMIR (HDR Université de Tiaret) ; M'hand AMMODUEN (Professeur. Université de Béjaia. Algérie) ; Lilia BELTAIEF (MC. Université de Carthage) ; Magali BRUNEL (Professeure. Université de Montpellier. France) ; Houda BEN HAMADI (Professeure. Université de Carthage) ; Zouhour BEN AZIZA (Professeure. Université Tunis Elmanar) ; Mokhtar BEN FARHAT (MC. Université de Gafsa) ; Mohamed Amine BELKACEM (MCA. Université Batna 2. Algérie) ; Myriam ABOU-SAMRA (MC. Université de Franche-Comté. France) ; Cristelle CAVALLA (Professeure. Université Sorbonne Nouvelle. France) ; Yamna CHADHLI (MC. Université de France) ; Mohamed CHAGRAOUI (Professeur. Université Tunis Elmanar) ; Séverine De Croix (Haute École Léonard De Vinci – Campus de Louvain-La-Neuve. Belgique) ; Nathalie DENIZOT (Professeure. Sorbonne-Université. France) ; Arbi DHIFA OUI (Professeur. Université de Sfax) ; Michel DOUSSET (Professeur. Université de Poitiers Niort. France) ; Bénédicte DUVIN PARMENTIER (Professeure. Université Toulouse Jean Jaurès. France) ;

Jean-Louis DUFAYS (Professeur. Université Catholique de Louvain, Belgique) ; Erik FALARDEAU (Université Laval. Québec. Canada) ; Belkacem Kamel-Eddine FETITA (MC. Université Kasdi Merbah Ouargla. Algérie) ; Marie-Christine FOUGEROUSE (MCF. Université Saint-Étienne. France) ; Hakim HRAITI (Professeur. Université d'Alger 3 et Université Laurentienne, Canada) ; Zineb HAROUN (MC-HDR. Université Frères Mentouri Constantine 1. Algérie) ; Rim JMAL (MC. Université de Tunis) ; Lassaad KALAI (MC. Université de Carthage) ; Samir LABIDI (Professeur. Académie Militaire de Tunis) ; Samir MARZOUKI (Professeur émérite. Université de Manouba) ; Malak MOUSTAFA (MC. Université de Carthage) ; Abdelmajid NACEUR (Professeur. Université Virtuelle de Tunis) ; Yves REUTER (Professeur. Université de Lille 3. France) ; Ahlem ROUABHIA (MC. Université Cheikh Chahid Larbi tbessi. Tebessa. Algérie) ; Nabil SADI (Professeur. Université de Béjaïa, Algérie) ; Bernard SCHNEUWLY (Université de Genève. Suisse) ; Kamel SKANDER (Professeur. Université de Sfax) ; Caroline SCHEEPERS (Professeure. Université Saint-Louis-Bruxelles. Belgique) ; Farah ZAIEM (Professeure. Université de Manouba. Tunisie) ; Sara Sara VECCHIATO (Professeure. Università degli Studi di Udine. Italie).