

Chiara Bemporad

La ricerca in didattica della letteratura nel contesto francofono. Bilancio e prospettive. *Intervista a Jean Louis Dufays*

Citazione: Bemporad, C. (2026), «La ricerca in didattica della letteratura nel contesto francofono. Bilancio e prospettive. Intervista a Jean Louis Dufays», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 60-68.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-05>

Jean-Louis Dufays, classe 1959, è professore emerito dell'Università di Louvain-La Neuve. Dopo avere alternato durante 14 anni il mestiere dell'insegnante a quello del ricercatore, ha insegnato durante 30 anni la teoria letteraria e la didattica della letteratura all'Università cattolica di Louvain, dove ha diretto il *Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires* (CRIPEDIS). Le sue ricerche vertono sulla lettura letteraria, sugli stereotipi, sui generi letterari della poesia, racconti biografici, il comico e la canzone, oltre che sulle pratiche d'insegnamento e sui loro effetti.

In occasione di un'intervista registrata il 31 marzo 2026, il professore ha generosamente consacrato più di due ore del suo tempo a ripercorrere la sua lunga carriera e discutere dei suoi contributi alla didattica della letteratura in ambito francofono, un campo di ricerca lungo e molto proficuo. Il presente testo costituisce una parte importante ma non esaustiva della splendida discussione, che è stata trascritta, tradotta dal francese e adattata. Che possa essere di incoraggiamento, stimolo e buon auspicio per la nascente rivista e più in generale per lo sviluppo della didattica della letteratura in contesto italofono.

CHIARA BEMPORAD: Caro Jean-Louis, le tue ricerche hanno dato un notevole contributo al campo di ricerca in didattica della letteratura nell'ambito francofono.

La pubblicazione del tuo lavoro di tesi di dottorato nel 1994, *Stéréotype et lecture* (Seconda edizione 2010, Peter Lang), si è affermata nel panorama francofono internazionale come uno degli studi che hanno maggiormente approfondito il processo di lettura. È stata seguita da diverse pubblicazioni di rilievo incentrate in particolare sul concetto di lettura letteraria. Primo fra tutti *Pour une lecture littéraire. Approches historiques et théoriques: propositions pour la classe de français*, pubblicato una prima volta nel 1996, poi aggiornato nel 2005 e nel 2015, che è diventato uno dei riferimenti imprescindibili del settore.

Potresti ripercorrere la genesi di questi lavori e descrivere qual è secondo te oggi l'eredità di questi studi? In particolare, per quanto riguarda il concetto di «lettura letteraria»?

JEAN-LOUIS DUFAYS: Innanzitutto, non sono stato l'unico ad aver riflettuto sulla lettura letteraria. Nello stesso periodo (1996) in cui è uscito il libro che ho scritto con Louis Gemenne et Dominique Ledur, Annie Rouxel ha pubblicato *Enseigner la lecture littéraire*. Cinque anni dopo, Catherine Tauveron ha curato *Lire la littérature à l'école*. In seguito ci sono stati diversi autori e autrici: Brigitte Louichon e, più tardi, Marion Sauvaire, per esempio. Ci sono quindi molti ricercatori e ricercatrici che hanno fatto proprio questo concetto, a volte orientandolo in direzioni diverse da quelle che avevo proposto. Non è quindi questione di una sola scuola di pensiero o di un solo autore.

Per noi è stato subito un lavoro collettivo: dopo la mia tesi di dottorato, abbiamo avviato un gruppo di ricerca con Louis Gemenne e Dominique Ledur, che ne sono i coautori e senza i quali questo lavoro non sarebbe stato possibile. Questo lavoro è forse quello che ha influenzato maggiormente le tesi di dottorato e le ricerche successive. Forse perché abbiamo posto grande enfasi su un aspetto che ci sembrava essenziale e che era forse piuttosto originale rispetto ad altre teorie o altri approcci. Si trattava della doppia dimensione della lettura letteraria, che si può definire dialettica, combinatoria, oscillatoria: l'idea che la lettura letteraria sia composta da almeno due dimensioni complementari: c'è il lettore emotivo, il «lu», e il lettore più razionale, più analitico, il «lectant» di cui parla Michel Picard (1984). Abbiamo sempre pensato che fosse necessario tenere queste due dimensioni sullo stesso piano, senza dare la priorità all'una rispetto all'altra, e che insegnare la lettura letteraria consistesse nel tenere conto della totalità degli approcci del lettore compreso quello fisico, che è la terza dimensione presentata da Picard (il «lisant»). È forse questo aspetto che conferisce al nostro modello una certa originalità o, in ogni caso, una certa consistenza. Ciò che ci distingue dagli altri è che abbiamo insistito molto su questa doppia, o tripla, dimensione della lettura letteraria.

Per quanto riguarda poi l'eredità di questa nozione, direi che ha permesso di elaborare un modello teorico molto utile, credo, per la ricerca nonché di mettere a punto un modello d'azione per gli attori, ovvero gli insegnanti e i formatori. Non bisogna infatti confondere i due significati della parola modello: un modello teorico aiuta a comprendere, mentre un modello d'azione è piuttosto uno strumento per insegnare e per leggere. Mi spiego.

Può essere considerato un modello teorico di ricerca perché il concetto di lettura letteraria, intesa come concezione dialettica della lettura, permette di comprendere e misurare meglio l'effettivo funzionamento della lettura. Consente di comprendere i diversi modi di lettura, le diverse operazioni in gioco sia nelle letture reali che analizziamo sia nelle modalità di insegnamento della lettura. Di vedere se gli insegnanti mettono in atto una varietà di operazioni e modalità di lettura, e di chiedersi se siano tanto a loro agio con un approccio alla lettura che promuove una dimensione personale e soggettiva, quanto con uno che cerca di promuovere l'analisi, la comprensione, l'interpretazione. Quindi, se vuoi, questo modello permette di comprendere e analizzare ciò che accade dal punto di vista degli insegnanti e anche dal punto di vista di ciò che fanno gli alunni. Permette anche di misurare, potrei dire, la qualità, la ricchezza delle letture in ballo. Permette sia di comprendere le pratiche sia di riflettere se una lettura è davvero ricca, davvero approfondita, oppure se si tratta di una lettura di comprensione elementare o basata esclusivamente sul «soggetto lettore», con tutto ciò che questo può comportare, a volte con derive esclusivamente soggettive. Si tratta dunque di un modello teorico di comprensione e di valutazione delle pratiche di lettura per la ricerca.

In quanto modello d'azione, mi sembra che, per un formatore, formatrice o docente, questa concezione della lettura letteraria consenta davvero di insegnare meglio la lettura, promuovendo la diversità e l'equilibrio dei suoi processi. Insegnare una lettura letteraria basata su questa prospettiva permette, a mio avviso, di promuovere una concezione più innovativa, più reale e anche più emancipatoria della lettura, perché in essa si ritrovano tutte le dimensioni del lettore o lettrice che non si devono limitare a in un unico modo di leggere. Sopprimere, ci sembra che ciò restituisca alla letteratura la sua dimensione veramente umanistica, nel senso che sviluppa tutte le dimensioni della persona. Inoltre, in classe, questa concezione della lettura permette di lavorare sia sul collettivo che sull'individuale, sul comune e sul personale. Il che è una sfida didattica essenziale.

È stato operato quindi, credo, un cambiamento piuttosto significativo rispetto a quanto avveniva in precedenza.

In primo luogo, c'è un cambiamento rispetto alla concezione dell'insegnamento della letteratura che si aveva, ad esempio, quarant'anni fa, che si è spostata dal testo e dallo scrittore, verso il lettore. Questo è forse il primo grande mutamento che il concetto di lettura letteraria permette di operare: mettere in primo piano l'attività di lettura e non più semplicemente l'analisi di un testo che sarebbe già satura di significati e valori. E non è più solo lo scrittore a essere considerato il produttore della letteratura, ma anche il lettore o la lettrice. Si conferisce quindi a chi legge una legittimità, un valore. Ed è anche un modo per valorizzare il lavoro di uno studente.

Il secondo cambiamento, rispetto a quanto si faceva quarant'anni fa, riguarda il fatto che la lettura si sposta dalla distanza analitica alla partecipazione emotiva. Ciò non significa che si abbandoni l'una per l'altra, ma allora c'era solo la distanza, se vogliamo, razionale, analitica, interpretativa, che dominava o che era addirittura onnipresente; ci è sembrato invece che anche la lettura più soggettiva fosse importante.

Naturalmente questo aspetto è stato sviluppato con grande forza, in seguito, dalla corrente del «soggetto lettore» (cfr. Rouxel et Langlade 2004), ma mi sembra che lo avessimo già detto prima di loro. E quindi l'idea è che non si tratta solo di rimanere in un'analisi distanziata, ma di andare anche verso la soggettività.

Il terzo grande cambiamento, che forse viene percepito come meno essenziale mentre ai miei occhi lo è sempre di più, consiste nel passare dal lavoro sul significato al lavoro sul valore. Il lavoro sul senso rimane ovviamente fondamentale: leggere la letteratura significa comprendere e interpretare, naturalmente, ma significa anche apprezzare e valutare. E negli ultimi lavori che abbiamo potuto realizzare, e in particolare nel progetto Gary (Brunel et al 2024, cfr. infra) che conduciamo ormai da una decina d'anni, ci siamo resi conto di quanto questo apprezzamento fosse poco sviluppato nelle classi, e che gli studenti fossero piuttosto sprovvisti rispetto alla capacità di giudicare un testo, di andare oltre il «mi piace» o «non mi piace» e di mobilitare una serie di criteri di valutazione e modalità per giustificare tale apprezzamento. E quindi ci sembra che il concetto di lettura letteraria, – e del resto Picard lo diceva già molto bene –, non sia solo una questione di senso, ma sia innanzitutto una questione assiologica. È una questione di rapporto con i valori presenti nel testo.

Per tornare al tema dell'eredità, occorre elencare anche il lascito dei dispositivi didattici. C'è stata in effetti tutta una serie di nuovi dispositivi su cui si lavora molto ormai da una trentina d'anni e che oggi sono ben noti: il diario di lettura, il quaderno di lettura o del lettore o lettrice, i dibattiti interpretativi, la rivelazione progressiva, il fatto di lavorare sul patrimonio letterario partendo da oggetti semiotici secondari – che è un concetto su cui ha lavorato molto Brigitte Louichon (2015), ma che è davvero radicato nell'idea di lettura letteraria, credo –, il diario del personaggio, il circolo di lettura, l'antologia personale, la fanfiction, eccetera. C'è tutta una serie di dispositivi, molti dei quali erano già stati ben analizzati e descritti sulla base dell'esperienza che avevamo condotto nelle nostre classi, nel libro di trent'anni fa. Ma ce ne sono alcuni che si sono sviluppati da allora, e in particolare tutto ciò che è ora legato alle nuove tecnologie, all'IA.

L'IA è anche un modo per lavorare diversamente su alcuni dispositivi di lettura letteraria. Io non ho ancora avuto occasione di occuparmene, ma so che si tratta di una questione che sta già attirando l'attenzione di diversi studiosi. Ci sono approcci che senza dubbio non avrebbero questa solidità didattica se non ci fosse stato un modello su cui fondarli, capace di dare loro una struttura sia concettuale sia metodologica; questa è una prima eredità.

Inoltre, un'altra eredità è costituita da tutte le ricerche che sono state condotte a partire da quel lavoro di base di trent'anni fa. In realtà ci sono state moltissime tesi. Si può dire che anche la tua [*Lectures littéraires d'apprenant-es de langue étrangère*, 2013], ne faccia parte sotto certi aspetti. Ti sei ispirata molto anche al lavoro che avevamo svolto. Ma anche le tesi, ad esempio, di Judith Emery-Bruneau (2011), Marion Sauvaire (2013), Bénédicte Shawky-Milcent (2014), Martin Lépine (2017), Graziella Deleuze (2018), Pierre Moinard (2018), Ber-

trand Johanet (2019), Hélène Cuin (2019), Catherine Huchet (2020), Marie-Sylvie Claude (2022), Sarah Pariser (2023). Alcune sono molto famose, altre meno. Molte delle persone che ho appena citato erano allora dottorande e dottorandi e oggi sono professoresse e professori. Nelle loro ricerche hanno posto esplicitamente al centro il concetto di lettura letteraria e, in particolare, la prospettiva che ho cercato di mettere in evidenza, sviluppando a partire da essa studi spesso molto originali e solidi. C'è quindi una proliferazione di tesi, di ricerche che, credo, non sarebbero esistite o comunque non sarebbero state le stesse se non ci fosse stato questo lavoro iniziale.

Naturalmente, l'eredità non è solo positiva, ci sono ancora delle lacune. A mio avviso, ad esempio, il concetto di etica letteraria non è ancora sufficientemente insegnato in modo esplicito in tutte le scuole di formazione per insegnanti, né in tutte le scuole secondarie e primarie. Credo che per alcuni rimanga ancora un concetto teorico. Ci sono ancora molti formatori o formatrici come pure ricercatori o ricercatrici che non ne hanno fatto realmente uno strumento di lavoro e di formazione. Quindi, credo che rimanga ancora una sfida.

Esistono ancora delle fratture tra l'insegnamento della lettura e quello della scrittura. Credo che troppo spesso i due ambiti rimangano separati, mentre, ovviamente, è ormai da tempo che si sostiene che la lettura e la scrittura siano complementari, che si scriva partendo dalla lettura e si legga partendo dalla scrittura. E quindi, penso che i campi della scrittura e della lettura letteraria si stiano ora progressivamente avvicinando, partendo da una stessa struttura concettuale, in particolare attorno al concetto di scrittura della ricezione che è stato introdotto da Le Goff e Larrivé nel loro scritto del 2018. Pertanto, credo che ci sia ancora un lavoro da portare avanti e da affinare. Inoltre mi sembra che, quando si insegna la lettura letteraria, ci siano ancora troppi ricercatori, docenti e formatori che rimangono dell'idea che la lettura sia innanzitutto colta, analitica e scolastica. Inoltre la concezione che la lettura letteraria sia un insieme di dispositivi combinatori, complementari, plurali, molto diversi, non è scontata. E ne è prova l'importante ricerca condotta a Ginevra da Christophe Ronvaux e Bernard Schneuwly nel famoso libro *Lire les textes réputés littéraires* (2018), che riunisce i risultati di una ricerca collettiva del team del GRAFE (groupe de recherche d'analyse du français enseigné).

In questo libro si afferma che quando si insegnano la lettura e la letteratura nella progressione scolastica, dall'inizio della scuola primaria fino alla fine della scuola secondaria, si procede verso una progressiva disciplinizzazione, ovvero verso un lavoro in cui l'analisi, il distanziamento, il rapporto scolastico con la scrittura e i testi letterari assumono un ruolo sempre più dominante, mentre la dimensione più personale e soggettiva viene progressivamente messa in disparte.

Vedi, per me questa è una sfida. Certo, il lavoro di Ronvaux et Schneuwly ha l'enorme merito di mettere in luce la realtà di ciò che si insegna e quindi di dimostrare che la lettura letteraria non è ancora, in fin dei conti, così dominante nella pratica, che sta cominciando a farsi strada qua e là, ma che ci sono ancora molte scuole che non ne fanno uso. Ma allo stesso tempo, questo dimostra che c'è ancora spazio, appunto, per un importante sviluppo in questo senso. Quindi, per essere completi nel bilancio, riconosciamo che non abbiamo ancora adottato un modello in cui tutti insegnano la lettura letteraria e tutti sono unanimemente d'accordo su questo.

CHIARA BEMPORAD: Un campo di ricerca non si costruisce solo attraverso le pubblicazioni, ma anche e forse soprattutto grazie agli incontri, ai dialoghi e alle condivisioni all'interno di una comunità scientifica.

Gli incontri (*Rencontres*) dei ricercatori e ricercatrici in didattica della letteratura ne sono un esempio, a cominciare da quello di Rennes del 1999 che ha dato vita a una tradizione annuale che dura da oltre venticinque anni. Essi hanno contribuito a costituire e legittimare un campo, a garantire la formazione reciproca dei ricercatori e ricercatrici e ad assicurare il ricambio generazionale nel mondo accademico. Tu stesso hai organizzato gli incontri del 2007 a Louvain-la-Neuve.

Quali sono, secondo te, le ragioni del successo e del dinamismo di questi incontri? E come spieghi la complicità di questa comunità, nonostante le inevitabili differenze culturali, istituzionali e personali?

JEAN-LOUIS DUFAYS: I primi incontri annuali si sono tenuti a Rennes. Da essi è nato un primo volume dal titolo molto modesto: *Recherches en didactique de la littérature* (2001). Non c'era un tema specifico, si trattava semplicemente di ricerche esistenti all'epoca che ci siamo presentati a vicenda. Eravamo una quindicina attorno al tavolo. Anche il secondo anno si tenne a Namur ed eravamo forse un po' più numerosi, ma sempre attorno a un tavolo: non c'erano workshop né presentazioni con PowerPoint. Si parlava liberamente. Era davvero uno stile diverso e il termine "incontri" aveva tutto il suo significato. I primi sono stati organizzati da Annie Rouxel e Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier e Jean Verrier. Il contributo di Jean Verrier è stato molto importante. C'è stata prima una presentazione istituzionale da parte del rettore dell'università, poi, subito dopo, il primo contributo del primo volume degli atti, intitolato *La communauté et la convergence*, è stato firmato da Jean Verrier. L'intero libro è a lui dedicato, poiché era considerato un po' il padre spirituale fondatore di questi incontri; egli apparteneva alla generazione precedente, ma alla base era un trio di giovani: Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade e Annie Rouxel.

Per quanto riguarda gli incontri di Louvain-la-Neuve, che ho effettivamente organizzato, risalgono al 2007 ed erano già alla loro ottava edizione.

Ma mi chiedi quali sono le ragioni del successo di questi incontri. Credo effettivamente che abbiano successo, poiché si vede che non solo durano, dato che si ripetono ogni anno, ma c'è una competizione positiva per organizzarli, ce li contendiamo quasi. E poi, si vede soprattutto del numero di partecipanti e di comunicazioni, oltre che dall'importanza degli atti che vengono pubblicati. È diventato un vero e proprio convegno, mentre all'inizio si trattava di incontri piuttosto informali. Perché ha avuto così tanto successo? Penso che all'origine ci fosse innanzitutto il bisogno di riunirsi, molto semplicemente, attorno al tema dell'insegnamento della letteratura, che fino ad allora non aveva dato luogo a incontri specifici. C'era naturalmente l'AIRDF (*Association internationale des recherches en didactique du français*). Ma penso che all'inizio fosse soprattutto per una ragione un po' psicologica, ovvero il desiderio di creare una comunità attorno a un tema comune. E credo che ciò sia in parte legato al tema stesso: l'insegnamento della letteratura è un ambito fortemente permeato dall'assiologia, dai valori, da una certa forma di *engagement*. La letteratura non è semplicemente qualcosa che si osserva a distanza in modo neutrale. Un gran numero di interrogativi umani, di impegno sociale, di responsabilità esistenziale, di riflessioni di tipo umanistico circolano attraverso la letteratura. E credo che questa dimensione fortemente assiologica della letteratura spingesse coloro che vi si dedicavano a impegnarsi insieme. C'è una sorta di desiderio di valorizzare l'essere umano, di dare un senso alle cose, di promuovere i valori e l'arte attraverso la letteratura, che forse alimentava ulteriormente il desiderio di ritrovarsi.

E allora, perché c'è questa intesa? Penso che dipenda dalla qualità delle persone. È senza dubbio così in molti altri contesti. È vero che il calore umano di una persona come Annie Rouxel, che per molto tempo è stata un po' l'artefice dei primi incontri, ha avuto un ruolo fondamentale. Penso che il fatto che i giovani che sono arrivati fossero persone che hanno raccolto molto presto il testimone, e molto dinamiche. Penso che vi siano un dinamismo, una generosità e un entusiasmo particolari tra le studiose e gli studiosi di didattica della letteratura, e che questi atteggiamenti contribuiscano a creare quello spirito di complicità e collaborazione di cui parli e che credo sia reale. I litigi tra le persone sono rari. A volte non siamo d'accordo su alcuni punti. Tra la scuola di Ginevra, rappresentata da Ronveaux e Schneuwly, e coloro che sono piuttosto dalla parte del soggetto lettore, a volte ci sono dei disaccordi. Ho certo assistito a dei momenti in cui c'era un po' di tensione, ma non abbiamo mai litigato sul serio. Non c'è mai stata una rottura tra le persone. Ecco, aggiungo che io, con il mio modello dialettico di lettura letteraria, a volte vengo presentato come il conciliatore, perché difendo un modello che non vuole né promuovere l'«arcilettore disciplinare», né il «soggetto lettore» in

modo esclusivo, ma al contrario metterli in dialogo. Coloro che seguono piuttosto questo approccio alla letteratura, e che sono abbastanza numerosi, credo, sono più orientati all'idea di una conciliazione piuttosto che di uno scontro.

CHIARA BEMPORAD: Puoi citare un progetto, un incontro o una lettura che, nel corso della tua carriera, ti ha particolarmente colpito?

JEAN-LOUIS DUFAYS: Ci sono stati diversi progetti e incontri importanti. Il primo, che ha contato moltissimo, è stato quello con il mio relatore di tesi: Pierre Yerlès. Era un notevole docente di didattica del francese, che era anche un uomo di teatro, un uomo di letteratura, un grande lettore. Ed è stato lui a sostenermi davvero nel mio progetto, e non solo mi ha sostenuto, ma mi ha anche ispirato, perché è una persona che leggeva tantissimo; spesso, durante le riunioni che avevamo tra assistenti e dottorandi, ci diceva: "Avete letto questo? Avete letto quello?". Tirava fuori un libro, ed è lui che per primo, nel 1986, quando il libro era appena uscito, tirò fuori il libro di Picard e disse: "Questo dovrete leggerlo, è davvero ispirante". E quindi è stato lui a farmi leggere Picard. L'aveva letto senza coglierne tutti gli elementi che io ho potuto trarne in seguito, ma mi ha davvero fatto venire voglia di leggerlo. Ecco, Pierre Yerlès, che è un amico, direi il mio padre spirituale, il mio maestro. Vorrei quindi parlare di lui per primo.

Poi, sull'onda dei primi lavori, è nato il primo gruppo di ricerca, con Louis Gemenne e Dominique Ledur: quella ricerca collettiva sulla lettura letteraria a cui ho già accennato, che sarebbe poi sfociata nel convegno del 1995. Louis e Dominique hanno avuto un ruolo decisivo in quella fase della mia formazione; sono stati fratelli e sorelle di scrittura, cui ho condiviso l'avventura di quel libro, mentre all'inizio ero un po' un ricercatore solitario che aveva scritto la sua tesi sulla lettura letteraria e gli stereotipi. Non sapevo se avrebbe interessato molti. E poi, abbiamo avuto la fortuna di ottenere un piccolo finanziamento per poter andare oltre e realizzare un libro di ricerca basato su quel primo lavoro e organizzare il convegno.

Poi, molto più tardi, devo parlare di un incontro avvenuto nel 2013, con Magali Brunel. Aveva terminato la sua tesi da relativamente poco tempo quando ci siamo incontrati a un convegno di didattica della letteratura. Stava iniziando, non aveva ancora pubblicato molto. È stata un po' lei a venire da me, e io ero entusiasta della proposta: perché ha detto che sarebbe stato bello provare a riprendere le mie idee sulla lettura letteraria, per farne oggetto di una ricerca più collettiva, più internazionale, e fare esperimenti nelle scuole, andare a vedere cosa fanno gli insegnanti. E così, basandoci in parte sul mio quadro teorico, abbiamo lanciato il famoso progetto Gary, che è durato praticamente otto anni. Abbiamo iniziato nel 2015 e il libro è stato pubblicato nel 2024, anche se era già pronto da un anno.

E così è stato un progetto che si è trasformato in un progetto internazionale, come sai, c'erano due tuoi colleghi, Vincent Capt e Sonia Florey, dalla Svizzera, e poi Judith Emery-Bruneau e Martin Lépine, in Quebec che sono diventati anche grandi amici. In Belgio, Marie Barthélemy et Nikita Marique, due mie dottorande, hanno lavorato con noi. E in Francia hanno collaborato al progetto, soprattutto Valérie Fontanieu et Isabelle Brun-Lacour. Abbiamo quindi davvero diretto questo progetto collettivo che è diventato una ricerca che ha conferito al nostro lavoro sulla lettura una dimensione non solo internazionale, ma anche interlivello, dato che abbiamo lavorato sulle diverse fasce d'età della scuola. Abbiamo lavorato con alunni e insegnanti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado.

E abbiamo lavorato sulle diverse attività di lettura, analizzando sia il lavoro degli insegnanti sia quello degli studenti, poiché abbiamo raccolto dei dati.

Da un lato abbiamo analizzato come gli studenti leggessero lo stesso testo letterario, in questo caso un racconto di Romain Gary, e come gli insegnanti insegnassero lo stesso testo letterario nei diversi livelli scolastici, facendo le loro scelte. Non abbiamo voluto prescrivere nulla, abbiamo voluto analizzare l'esistente e questo ci ha permesso di fare tutta una serie di constatazioni. Quindi l'obiettivo non era promuovere l'attualità della ricerca, ma l'attualità

della ricerca era nel quadro concettuale che permetteva di analizzare le operazioni di lettura degli studenti e degli insegnanti. È stato un progetto appassionante che ha insegnato anche a noi, o almeno, che ha insegnato anche a me a sviluppare nuovi strumenti di ricerca più quantitativi. Abbiamo coinvolto un'esperta di statistica dell'IFE di Lione, Valérie Fontanieu, con cui siamo andati molto d'accordo e che ci ha davvero aiutato a conferire un carattere molto significativo ai nostri risultati. Abbiamo lavorato su dati davvero rilevanti: abbiamo avuto quasi duemila alunni, il che significa che è stato possibile iniziare a generalizzare le nostre osservazioni. E questo ci ha permesso anche di dimostrare quanto l'apprezzamento del testo fosse al tempo stesso qualcosa di essenziale e di troppo poco approfondito. Quindi, se vuoi, rispetto al modello della lettura letteraria, questo ci ha fatto progredire molto. Ci ha fatto capire quanto, nelle pratiche effettive, ci fossero cose che erano sviluppate e altre che non lo erano a sufficienza. Inoltre abbiamo potuto constatare a che punto, a seconda dell'età degli alunni, del loro livello, del grado di padronanza della lettura, gli insegnanti non facessero la stessa cosa. Con gli alunni già bravi tendevano a spingersi il più possibile mentre, con quelli che avevano maggiori difficoltà, a proporre attività un po' troppo elementari. Si tratta di aspetti che prima non erano scontati, che siamo riusciti a dimostrare chiaramente attraverso le nostre analisi e che ora costituiscono una base di conoscenza della realtà delle pratiche di insegnamento della lettura molto importante per la formazione degli insegnanti e per proseguire delle ricerche che proveranno ad andare un po' oltre queste constatazioni.

Questo per quanto riguarda la ricerca e gli incontri. Se dovessi aggiungere a tutto questo una lettura che mi ha colpito, è difficile citarne solo una, ovviamente, ma ecco, citerò un autore proprio di Losanna, tuo collega.

Sono rimasto molto colpito quando ho scoperto la ricerca di Raphaël Baroni, la sua tesi che ha pubblicato nel 2007 (*La tension narrative*). Lo conoscevo già un po' perché ci eravamo incontrati prima che la pubblicasse. Ed è diventato un amico, come sai, abbiamo persino diretto insieme una tesi di dottorato e un progetto di ricerca. Non è solo per l'aspetto personale, ma il lavoro di Raphaël sulla «tensione narrativa» mi è subito apparso come qualcosa di molto complementare alla mia riflessione sulla lettura letteraria. E del resto, credo che sia reciproco, poiché lui stesso, immergendosi nel mio lavoro, si è reso conto che c'erano importanti collegamenti tra la riflessione sugli stereotipi, sulla lettura letteraria e sulla tensione narrativa. In particolare, si vede bene che quando si mette in evidenza la tensione narrativa, si valorizza una lettura che, allo stesso tempo, si baserà molto sugli affetti, sull'emozione, sulla partecipazione. La lettura narrativa si fonda sulla suspense, sulla curiosità, sulla sorpresa. Ma così facendo, si offre anche al lettore la possibilità di riflettere su ciò che sta facendo. Quando si lavora sulla tensione narrativa, si valorizza una lettura fondata sulla rivelazione progressiva, in particolare della trama nel caso dei testi narrativi, ma non soltanto: lo stesso può accadere anche con la poesia. In questo modo si favorisce una lettura congiuntamente narrativa ed emotivamente coinvolta, capace di suscitare una forte partecipazione del lettore. Ma allo stesso tempo, diamo al lettore i mezzi per analizzare la propria emozione e quindi per vedere e mettere in gioco quella riflessività che Marion Sauvage definisce il distanziamento del lettore da sé stesso, che è molto importante. E quindi, osserviamo che la tensione narrativa favorisce davvero l'articolazione tra distanziamento e partecipazione. Quindi, trovo che nella ricerca di Raphaël ci sia qualcosa che, sul piano teorico, rafforza ancora, se vuoi, l'idea che non bisogna dicotomizzare, o gerarchizzare i due modi di lettura, ma che al contrario essi si articolano, e che questo sia un fondamento supplementare, se vuoi, per il modello della lettura letteraria.

Ecco quindi una lettura che mi ha particolarmente motivato di recente o comunque negli ultimi quindici anni.

CHIARA BEMPORAD: Quali consigli, suggerimenti o auspici faresti a dei colleghi che desiderano contribuire allo sviluppo del campo della didattica della letteratura

JEAN-LOUIS DUFAYS: Ci sono quattro consigli o auspici che formulerei se dovessi davvero fare come uno di quei vecchi che dispensano consigli. Il primo che darei a giovani ricercatrici

e ricercatori o docenti è questo: iniziate leggendo e utilizzando i lavori dei vostri predecessori in tutta la loro varietà, evitando di limitarvi a un'unica scuola di pensiero. Non cercate nemmeno di rifare teorie che sono già state formulate. Partite piuttosto da ciò che esiste, poiché ormai, da oltre 30 anni, la maggior parte dei concetti importanti è già stata oggetto di numerosi studi. Ma fate vostri i concetti, cercando comunque di averne letti molti per non chiudervi in un'unica scuola. Mi sembra un punto importante. La prima cosa che direi, quindi, è di dotarsi di una preparazione, di prendersi il tempo per acquisire una cultura didattica per poter definire un quadro concettuale e metodologico solido. È banale dirlo, ma in fin dei conti è forse la prima cosa.

La seconda cosa è basarsi su una modellizzazione solida. Quindi, non accontentarsi di aver letto e di riprendere tutto ciò che esiste, ma fare anche delle scelte. Questo non significa chiudersi in sé stessi, ma costruire comunque una modellizzazione che sia al tempo stesso realistica e ambiziosa. È importante. Per me, la lettura letteraria, ovviamente, fa parte di questi modelli, ma non chiedo a tutti di lavorare come me. Tuttavia è importante che questa modellizzazione non sia statica, che venga costantemente messa alla prova e arricchita dall'analisi dei dati. Aver un modello, che si fa evolvere in funzione dei dati e delle analisi che si prevedono. Ecco, questo mi sembra un secondo consiglio: non lavorare senza un modello. Infatti un modello è sempre un'ipotesi e un'ipotesi deriva anche da convinzioni, da cose a cui teniamo. Non è solo la realtà a imporlo, è anche un pensiero che si ha in un dato momento dopo aver confrontato diverse possibilità.

Il terzo consiglio che darei è quello di lavorare su dati empirici diversificati, se possibile non troppo limitati, dato che ci troviamo sempre più in un'epoca, e tanto meglio così, in cui si lavora su dati piuttosto ampi: invece di limitarsi a una o due classi, ora si lavora su dieci, venti, trenta classi, eventualmente di paesi diversi, eventualmente di livelli scolastici diversi, a seconda del tipo di confronto che si vuole effettuare. Ma credo che, in ogni caso, sia giunto il momento di lavorare su corpora più ampi rispetto all'inizio, all'epoca in cui la didattica del francese si stava affermando, e su confronti sia nazionali che internazionali. Recentemente è stato pubblicato, sotto la direzione di Brigitte Louichon (2025), un importante libro collettivo sui confronti internazionali nella didattica della letteratura, sui confronti in generale, non solo internazionali. Lei dimostra davvero, e ha perfettamente ragione, che il futuro della ricerca è proprio in questo lavoro di confronto tra i livelli, tra i paesi, ma anche tra i tipi di percorsi formativi.

Gli alunni con profili sociologici diversi non fanno necessariamente le stesse cose, e nemmeno gli insegnanti, ma è proprio attraverso questi confronti che si dà un senso, si aprono nuove prospettive, si comprende meglio e si fanno progressi. Ecco, questo è il terzo consiglio. Assicuratevi di avere dati sufficienti per poter fare dei confronti. E non abbiate paura di utilizzare i dati degli altri. Non bisogna voler rifare da zero ogni volta un'intera serie di rilevamenti. Si può anche andare a lavorare con un gruppo di ricerca esistente e chiedere: "Accettate che riprenda i vostri dati per confrontarli con altri?". Insomma, credo che lavorare sui dati significhi anche utilizzare dati già esistenti e non voler sempre ripartire da zero.

Infine, come ultimo o quarto consiglio, suggerirei di distinguere rigorosamente il lavoro di formatore o formatrice da quello di ricercatore o ricercatrice e da quello di insegnante. Fare ricerca significa innanzitutto cercare di conoscere e comprendere, come dicevo prima, mentre formare significa innanzitutto cercare di trasformare e trasmettere. Sono complementari, ma non sono la stessa cosa. Credo quindi che si debba essere chiari sul momento in cui ci si trova nella comprensione, nella descrizione di ciò che è e si fa, e da quello in cui ci si trova nella promozione, nella proposta, nella raccomandazione di pratiche di insegnamento che mi sembrano importanti, ma senza confonderle completamente. Anche se, come dicevo prima, c'è sempre una parte di scala di valori e di scelta nelle descrizioni che facciamo.

Ecco quindi cosa darei come consiglio, come suggerimento, e come augurio.

Bibliografia

- Baroni, R. (2007), *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise*, Paris, Seuil.
- Brunel, M., Dufays, J.-L., Emery-Bruneau, J., Florey, S. (dir.) (2024), *La progression en lecture au fil de la scolarité. Une recherche internationale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Dufays, J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga (2a ed. 2015, Bruxelles, Peter Lang, coll. «ThéoCrit»).
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (1996a), *Pour une lecture littéraire. 1. Approches historique et théorique: propositions pour la classe de français*, Bruxelles, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (dir.) (1996b), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations: actes du colloque «La lecture littéraire en classe de français: quelle didactique pour quels apprentissages?» (Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995)*, Bruxelles, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoires, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Le Goff, B., Larrivé, V. (2018), *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*, Grenoble, UGA Éditions.
- Louichon, B. (2015), «Le patrimoine littéraire: un enjeu de formation», in *Tréma*, 43, pp. 22-31.
- Louichon, B. (2025), *Comparaisons et connexions en didactique de la littérature*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Picard, M. (1986), *La lecture comme jeu: essai sur la littérature*, Paris, Éditions de Minuit.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. (dir.) (2018), *Lire des textes réputés littéraires: discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*, Bern, Peter Lang.
- Rouxel, A. (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A., Langlade, G. (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?*, Paris, Hatier.

Tesi di dottorato citate

- Judith Emery-Bruneau, *Le rapport à la lecture littéraire* (Québec, 2011)
- Marion Sauvaire, *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Québec, 2013)
- Bénédicte Shawky-Milcent, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Grenoble, 2014)
- Martin Lépine, *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* (Montréal, 2017)
- Graziella Deleuze, *Quels dispositifs et quels outils didactiques pour une lecture littéraire dès l'entrée en primaire ? Propositions pour la formation des futurs instituteurs* (Liège, 2018)
- Pierre Moinard, *Partages de lectures entre pairs et apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs*, UCL (Louvain-la-Neuve et Cergy-Pontoise, 2018).
- Bertrand Johanet, *Problématisation et lecture littéraire au lycée : construction de savoirs*, (Nantes, 2019).
- Hélène Cuin, *Lire des œuvres classiques au lycée : la lecture littéraire à l'ère de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique*, (Montpellier, 2019).
- Catherine Huchet, *Problématisation et lecture littéraire à l'école primaire*, (Nantes, 2020).