

Jean-Louis DUFAYS

La lecture littéraire, une notion, un modèle, des performances

Vingt-cinq ans de travaux en didactique de la littérature

Si elle a d'abord constitué, notamment sous l'impulsion de Michel Picard, une notion théorique, la lecture littéraire est devenue, voici plus d'un quart de siècle, un outil de travail pour les didacticiens de la littérature, qui en ont fait à la fois un modèle de compréhension de l'action des enseignants et des élèves et une source de performances. C'est cet enrichissement progressif de la notion que je tenterai ici de mettre en lumière en m'intéressant d'une part aux questionnements et d'autre part aux expériences qui lui ont été associées au fil du temps.

1. La lecture littéraire comme notion théorique : une histoire déjà longue

Historiquement, on peut attribuer le premier usage du syntagme « lecture littéraire » à Maurice Blanchot (1955 : 258-261), qui nomme ainsi une forme de lecture fictive, une pure instance idéale, opposée au lecteur effectif de l'espace public : selon lui, la lecture littéraire est une exigence adressée au lecteur, une condition de possibilité de l'illusion qu'est le monde littéraire.

Vingt ans plus tard, le terme réapparaît chez Mircea Marghescou (1974/2009), qui oppose le « régime de lecture littéraire », fondé sur la suspension de la portée référentielle du signe et sur l'activation de ses potentialités symboliques plurielles, au « régime de lecture référentielle », ancré au contraire dans l'anecdote et la dénotation. Comme dans les théories de la réception développées par Jauss et Iser, l'effet littérature est désormais défini au départ de l'activité du lecteur.

Si la proposition de Marghescou suscitera peu d'échos dans les recherches ultérieures, il en va tout autrement de celle de Michel Picard (1986). Analysant la lecture comme un *jeu*, celui-ci commence par distinguer trois instances lectorales : celle du *liseur*, qui relève du corps et de la physiologie, celle du *lu*, qui relève de l'immersion référentielle et des émotions qu'elle suscite, et celle du *lectant*, qui au contraire met les référents à distance et pose sur le texte un regard analytique et critique. A partir de là, Picard suggère que la lecture devient un acte littéraire lorsqu'elle combine des valeurs liées au *lu* et au *lectant*, c'est-à-dire lorsqu'elle valorise tour à tour la cohérence du sens *et* sa pluralité (sens vs signification), l'ancrage référentiel des données *et* leur caractère fictionnel (vérité vs fiction), et enfin leur portée modélisante *et* leur dimension subversive (conformité vs subversion). Cette analyse sera mise en débat dans un colloque organisé à Reims (Picard, 1987), puis prolongée par Vincent Jouve (1992), qui distinguera de son côté la part émotionnelle consciente du lecteur de sa part inconsciente, en limitant le *lu* à la seconde et en appelant *lisant* la première.

Sans lien avec les travaux de ses prédécesseurs, Bertrand Gervais (1993) s'empare à son tour de la lecture littéraire, qu'il envisage quant à lui comme le passage d'une « régie de la

progression » (linéaire et impliquée) à une « régie de la compréhension » (tabulaire et distanciée), rejoignant ainsi avec d'autres mots et sans le savoir l'analyse de Marghescou.

A la même époque, dans mes propres travaux (Dufays, 1994-2010), je propose de considérer la lecture littéraire à la fois comme un concept théorique et comme un modèle didactique, et de reformuler l'articulation entre *lu* (ou *lisant*) et *lectant* comme un va-et-vient entre les modalités lectorales de la participation et de la distanciation. La référence à Picard et Jouve est donc ici explicite ; elle l'est moins chez Dominique Duquesne (1993), qui associe la lecture littéraire à la lecture méthodique, alors en vogue dans les prescriptions scolaires françaises, ainsi que chez Annie Rouxel (1996), qui privilégie quant à elle une conception distanciée de la lecture littéraire, plus ancrée dans le *lectant* que dans le *lu* ou le *lisant*.

Il n'en reste pas moins qu'au cours des années 1990, la lecture littéraire entame sa migration de la théorie littéraire vers la didactique, qui y voit un moyen de légitimer des approches de la littérature centrées à la fois sur l'appropriation des textes par les élèves et sur les fonctionnements textuels. Il faut signaler à cet égard le rôle fondateur du colloque organisé en 1995 à Louvain-la-Neuve sur le thème « La lecture littéraire en classe de français, quelle didactique pour quels apprentissages ? », qui rassemble autour de cette notion des théoriciens de la littérature et des didacticiens, et dont les Actes seront publiés en même temps qu'une monographie proposant une reconfiguration de l'enseignement de la littérature inspirée du modèle de Picard (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005/2015)..

2. La lecture littéraire comme notion didactique : quatre conceptions en tension

Ce bref historique montre déjà à quel point le succès de la notion de lecture littéraire est allé de pair avec le développement de conceptions concurrentes. Plus précisément, si l'on considère l'évolution des travaux dont elle a fait l'objet au cours des années 2000, on peut en distinguer au moins quatre.

Une première approche consiste à qualifier de « littéraire » toute lecture d'un texte littéraire, quelle que soit sa nature. Il n'y a donc ici aucune reconnaissance d'une activité spécifique du lecteur, le texte restant considéré comme un monument qui impose son sens et ses valeurs. C'est là l'approche de la lecture littéraire la plus répandue, mais aussi la plus simple et la moins signifiante, car elle n'implique aucune modélisation théorique ou didactique.

La deuxième approche est celle de Marghescou (1974/2009) et de Gervais (1993), qui assimilent la lecture littéraire à un acte de distanciation analytique, d'écart esthétique, par lequel le lecteur met en évidence les potentialités symboliques et la polysémie du texte. Sur le plan didactique, cette position se retrouve tant dans les premiers travaux d'Annie Rouxel (1996), qui définissent la lecture littéraire comme un art de la distance, comme une circulation mouvante dans le texte, que dans ceux de Catherine Tauveron (2002), qui met au premier plan le travail de l'interprétation.

La troisième position, représentée notamment par Christian Poslaniec (2002), exalte à l'inverse la lecture participative, « immédiate », fondée sur l'adhésion à l'univers référentiel. La lecture littéraire apparaît ici comme une activité « ordinaire », accessible à tout lecteur qui se laisse capter par les émotions proposées par le texte, et elle se rapproche de la lecture

« braconnage » préconisée par Michel de Certeau (1980) ou de la pratique de la paraphrase telle que l'a réhabilitée Bertrand Daunay (2002). Il est à noter cependant que les tenants de cette lecture-là ne la qualifient pas toujours de « littéraire » et préfèrent, depuis une dizaine d'années, parler de « lecture subjective » ou de « sujet lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004)... même si cette dernière notion ne se réduit pas à l'approche référentielle des textes.

La quatrième position, qui est celle de Picard (1986), et qu'on retrouve notamment chez Jouve (1992) et dans mes propres travaux (Dufays, 1994/2010), se présente comme une synthèse ou une combinaison des deux précédentes. Définie comme un *jeu* qui alterne, combine et met en tension les modes de lecture associés au *lu* ou au *lisant* (la lecture-*playing*) et au *lectant* (la lecture-*game*), la lecture littéraire est conçue ici comme une activité *dialectique* ou *oscillatoire*, et elle devient la base d'une modélisation didactique (Dufays, Gemenne & Ledur, 1996/2005/2015) qui vise à susciter la mise en place de cet équilibre chez les jeunes lecteurs.

Cette conception semble aujourd'hui dominante chez les didacticiens, qui y voient un moyen didactique de renvoyer dos à dos les deux « dérives » que seraient la posture textualiste ignorante des « droits du lecteur » et la posture subjectiviste indifférente aux « droits du texte ». Au-delà de l'enjeu stratégique, on voit poindre ici l'hypothèse que le va-et-vient serait la tendance « déjà là » de toute lecture, selon des degrés divers, et donc l'idée que la lecture littéraire, loin d'être l'apanage d'une élite lettrée, s'inscrirait dans la continuité des autres formes de lecture, dont elle se distinguerait seulement par son intensité et/ou sa réflexivité.

Néanmoins, si l'on en croit Louichon, cette conception dialectique reste peu utilisée concrètement dans les recherches, où le syntagme « lecture littéraire » se limite finalement à désigner une lecture « centrée sur le lecteur, menée dans une classe pensée comme une communauté interprétative au moyen de la parole échangée » (Louichon, 2011 : 208)... définition minimale, qui circonscrit plutôt un espace de pratiques possibles qu'un modèle d'activité dialectique et qui laisse ouvertes de nombreuses questions.

La lecture littéraire se serait-elle ainsi diluée dans une notion « molle », qui ne susciterait plus ni questions ni recherches nouvelles ? En réalité, on constate plutôt qu'au fil des années, l'approche dialectique de cette activité a fait l'objet chez les didacticiens de différentes recherches et interrogations, qui ont permis progressivement de préciser et d'affiner le modèle théorique et didactique initial. Pour le démontrer, je passerai ici rapidement six questions en revue.

3. La lecture littéraire comme modèle didactique : affinement de l'approche dialectique

Une première question concerne le statut de la notion : la lecture littéraire constitue-t-elle un modèle destiné à prescrire des lectures jugées meilleures que d'autres ou un outil qui sert à décrire sans parti pris les lectures effectives ? Si cette question a déjà suscité bien des malentendus (voir Dufays, 2017), il semble bien en réalité que les deux points de vue soient complémentaires car le fait de promouvoir le va-et-vient dialectique comme modèle d'une lecture « riche » qui place l'exigence du savoir au cœur du travail scolaire n'empêche nullement

d'utiliser ce même modèle comme un outil d'intelligibilité pour caractériser la complexité des pratiques d'enseignement et de lecture en considérant l'activité réelle des maîtres et des élèves.

Une deuxième question concerne la nature de la relation qui relie la participation et distanciation : faut-il la concevoir en termes de dichotomie ou de continuum ? Certains promoteurs du « sujet lecteur » mettent parfois en cause le caractère dichotomique, et partant artificiel, de l'opposition entre ces deux postures. Cependant, ne confondent-ils pas ainsi le caractère « ontologique » de la tension avec sa mise en œuvre dans l'action didactique, où rien n'impose de privilégier une posture au détriment de l'autre ? En outre, la conception de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique serait-elle incompatible avec l'idée que toute lecture effective se meut dans un continuum entre un pôle subjectif et un pôle objectif, qui sont rarement présents à l'état pur ?

En troisième lieu, les travaux sur la lecture littéraire oscillent entre ceux qui exploitent prioritairement les significations des textes et ceux qui privilégient leurs valeurs. Certes, dans la plupart des travaux relatifs à cette notion, le va-et-vient concerne avant tout deux modalités de construction du sens, qu'on peut nommer de différentes manières : régimes de lecture ordinaire et littéraire (Marghescou, 1974/2010), réceptions quasi-pragmatique et pseudo-référentielle (Stierle, 1979), *lu* et *lectant* (Picard, 1986), *lisant* et *lectant* (Jouve, 1992), lectures ancrées pragmatiquement et esthétiquement (Lahire, 1993), régies de la progression et de la compréhension (Gervais, 1993) ou encore participation et distanciation (Dufays, 1994/2010). Il faut cependant se rappeler que, chez Picard, la dialectique du *lu* et du *lectant* ne suffit pas à définir la lecture littéraire, et que celle-ci suppose, en outre, un va-et-vient entre différentes modalités d'évaluation du texte, qu'il nomme la « subversion dans la conformité », l'« élection du sens dans la polysémie » et la « modélisation par une expérience de réalité fictive »... triple dialectique que j'ai tenté par la suite de préciser (Dufays, 2000). À vrai dire, l'enjeu de faire de la lecture littéraire une affaire à la fois de sens et de valeurs n'est pas négligeable, non seulement parce que sens et valeurs ont partie étroitement liée à chaque étape de la lecture (*Ibid.*), mais aussi et surtout parce que la notion même de littérarité semble bien les mobiliser tous deux de manière égale.

Quatrième source de débats : la lecture littéraire est-elle avant tout une activité « savante » ou une activité « ordinaire » ? Si l'on en croit Dumortier (2011), l'usage didactique de la notion correspondrait au « rassemblement de transpositions scolaires des lectures savantes ». Cela ne semble cependant concerner que les conceptions de la lecture littéraire centrées sur la distanciation ; dans la majorité des travaux relatifs à cette notion, on observe au contraire une rupture nette entre les usages savants de la notion et sa transposition didactique, qui apparaît comme beaucoup plus « ascendante » (basée sur l'analyse des pratiques effectives) que « descendante » (définie avant tout de manière théorique). C'est ainsi que Jean Verrier (1996), considérant la richesse des lectures « ordinaires », refuse de distinguer lecture littéraire et lecture ordinaire, tout comme Schaeffer (1999), qui réhabilite la lecture ordinaire des fictions en soulignant la dimension structurante de l'identification et de l'immersion fictionnelle. La séparation entre les activités littéraire et ordinaire paraît dès lors assez artificielle : le fait d'être

un *modèle didactique* ne fait pas de la lecture littéraire une *lecture modèle* étrangère aux pratiques quotidiennes.

Une cinquième question qui se pose assez naturellement est de savoir si la lecture littéraire serait une lecture réservée à la littérature. Certes, dans l'usage, il existe une tendance logique à assimiler l'activité et l'objet, mais Ringlet et Verrier (1996), entre autres, ont bien montré que les processus de la lecture littéraire étaient mobilisables à propos de n'importe quel texte. La démonstration de Marghescou (1974/2009) va dans le même sens en montrant que tout lecteur peut décider de lire un simple fait divers en suspendant sa fonction référentielle et en activant sa « manifestation archétypale » et sa polysémie. Plus largement, il est assez aisé de constater que la combinaison de participation et de distanciation est en réalité le lot de toute lecture.

Sixième et dernière question : qu'en est-il du rapport entre la lecture littéraire et le « sujet lecteur » ? Dans de nombreux travaux, « sujet lecteur » – nouvelle notion en vogue depuis qu'un colloque lui a été dédié (Rouxel & Langlade, 2004) – et « lecture littéraire » sont employés comme des quasi synonymes, mais dans d'autres usages, le sujet lecteur apparaît comme une composante (correspondant au pôle participatif et affectif) de la lecture littéraire, et dans d'autres encore, il devient un concept concurrent, qui remplace l'idée de tension dialectique par celle d'une « fusion » des postures de lecture. Dans tous les cas, le sujet lecteur se marie difficilement avec les notions de communauté interprétative (Fish, 2007) et de sujet didactique (Daunay, 2007). Sa didactisation requiert donc à tout le moins d'être précédée d'une solide clarification théorique.

4. La lecture littéraire comme source de performances : fécondité des recherches et des expériences

Au-delà des débats dont elle continue à faire l'objet, la notion de lecture littéraire permet sans conteste de mieux décrire les pratiques d'enseignement de la littérature et de développer une conception mobilisatrice de l'acte de lecture, davantage pensée désormais en termes de continuum (entre les démarches, les âges...) et en termes de pratiques contextualisées, actives, ce qui encourage les enseignants à stimuler des performances innovantes chez les jeunes lecteurs. En témoignent quelques exemples de thèses récentes réalisées dans cette perspective.

Celle de Judith Emery-Bruneau, qui avait pour titre *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Québec-Laval, 2011), propose ainsi de former tant les enseignants que les élèves à des démarches de lecture littéraire alliant la sensibilité et la réflexivité et exploitant la réception dans toutes ses dimensions et dans ses interrelations.

Deux ans plus tard, la thèse de Marion Sauvaire, intitulée *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* (Québec-Laval, 2013), a mis en évidence la diversité des interprétations des élèves, considérée comme une médiation de la compréhension de soi-même et d'autrui.

Stéphanie Lemarchand, quant à elle, dans sa thèse intitulée *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur : étude longitudinale en lycée professionnel* (Rennes, 2014), a mis en

lumière le besoin qu'ont les élèves du lycée professionnel de récits et de connaissance et l'importance pour eux de relier la lecture scolaire à la lecture ordinaire.

Quant à la thèse de Bénédicte Shawky-Milcent, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde* (Grenoble, 2014), elle développe l'idée que la rencontre personnelle avec les œuvres constitue l'enjeu clé du rapport à la littérature. Elle montre combien cette rencontre relie les impressions subjectives et la lecture objectivante, la construction d'une posture lettrée et d'une posture éthique, et contribuer à ancrer des œuvres dans la mémoire, en dégageant les implications didactiques de cette démarche.

Enfin, la thèse de Yann Vuillet, *À la recherche didactique de concepts pour penser, dire et agir le littéraire* (Genève, 2017), réinterroge les fondements de l'enseignement de la littérature en articulant points de vue du chercheur, du formateur et de l'enseignant au départ d'une analyse de cas, celui d'une pratique enseignante relative à la « Vénus anadyomène » (Rimbaud). Cherchant à distinguer deux « types de lecture littéraire », axées l'une sur la participation, l'autre sur la distanciation, l'auteur confirme que l'opposition entre participation et distanciation n'a rien d'étanche mais relève d'un continuum.

Ces quelques exemples montrent à quel point la lecture littéraire est aujourd'hui l'objet de recherches qui brillent par leur diversité comme par leurs ambitions. Cela étant, si la fécondité de la notion est liée aux recherches qu'elle suscite, elle l'est davantage encore à son ancrage dans les pratiques enseignantes. En guise de conclusion de cet article, je voudrais montrer cela au départ d'un exemple, qui concerne une classe de 5^e année secondaire générale (élèves de 16 ans) dans une école bruxelloise que j'ai observée en février 2004.

La leçon porte sur *Adolphe* de Benjamin Constant, que les élèves viennent de lire. L'enseignante les invite d'abord à exprimer des jugements de goût (« qui a aimé / n'a pas aimé ? »), des interprétations personnelles (« j'ai l'impression qu'il n'a aucune force », « C'est une histoire de non-amour ») et des émotions. Elle expose ensuite les quatre phases de l'amour définies par Stendhal dans son essai *De l'amour*, puis demande aux élèves de les retrouver dans le roman. Cette séance est intéressante pour la double analyse qu'elle autorise en termes de lecture littéraire. D'une part, le va-et-vient dialectique apparaît bien ici comme un modèle utilisé par l'enseignante pour organiser l'échange avec les élèves sur leur lecture, en alternant des appels à l'appropriation subjective (*lu/lisant*, participation) – jugements de goût, interprétations personnelles, émotions – et des appels à l'analyse intersubjective (*lectant*, distanciation) : théorisation, recours à la typologie de Stendhal. D'autre part, la même conception peut être mobilisée comme outil pour rendre compte de la complexité et de la richesse de la lecture mise en œuvre. Modèle pour stimuler l'action didactique d'un côté, modèle d'intelligibilité pour comprendre les activités du maître de l'autre : la lecture littéraire fonctionne bien avec fruit sur ce double registre.

Conclusions

S'il est donc avéré, le succès de la notion ne doit pas empêcher de faire preuve de vigilance à l'égard de ses usages. Daunay (1999), en l'occurrence, met en garde les didacticiens contre deux tentations : celle de « naturaliser » la lecture littéraire en oubliant la diversité des approches dont

elle fait l'objet et son statut de modèle heuristique, et celle de l'utiliser pour justifier théoriquement des hiérarchies idéologiques et culturelles entre les élèves et entre les lectures.

Nonobstant ces dérives, qui relèveraient évidemment d'un malentendu, depuis qu'elle a été mise au point par les didacticiens, la notion de lecture littéraire a constitué un outil puissant à la fois pour mieux comprendre et analyser les réactions des élèves face aux textes littéraires et pour favoriser leur rapport à la lecture en leur donnant les moyens d'appréhender non seulement les aspects formels et historiques qui aident à construire le sens, mais aussi leurs propres réactions subjectives et les conflits d'interprétations entre les élèves. Cependant, l'efficacité tant scientifique que didactique de la notion reste faible si on s'en tient au sens minimal que lui attribue Louichon (2011) car celui-ci reste alors l'objet de plusieurs flous qui diluent son usage. Deux nécessités apparaissent dès lors au terme de cette étude sur les avatars didactiques de la lecture littéraire : continuer à promouvoir une modélisation toujours plus construite et plus précise de cette activité, et poursuivre les recherches qui la mettent à l'épreuve des pratiques réelles.

Université catholique de Louvain, CRIPEDIS

Bibliographie

BLANCHOT, Maurice (1955), *L'Espace littéraire*, Paris, Gallimard (coll. Idées, 1982).

DAUNAY, Bertrand (2002), *Eloge de la paraphrase*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes.

DAUNAY, Bertrand (2007), « Le sujet-lecteur : une question pour la didactique du français », in *Le français aujourd'hui*, n°157, pp. 43-51.

DE CERTEAU, Michel (1980), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

DUFAYS, Jean-Louis (2000), « Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », in *Études de linguistique appliquée*, 119, pp. 277-290.

DUFAYS, Jean-Louis (2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Berne, Peter Lang (ThéoCrit') (1^{re} éd. : 1994).

DUFAYS, Jean-Louis (2013), « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », in N. Rannou (dir.), *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches et travaux*, 83, Grenoble, ELLUG, 2013, pp. 77-88.

DUFAYS, Jean-Louis (2017), « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », in *Recherches en éducation*, 29, pp. 11-21.

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis & LEDUR, Dominique (2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Savoirs en pratique) (1^{re} éd. : 1996, sous le titre *Pour une lecture littéraire 1*).

DUFAYS, Jean-Louis, GEMENNE, Louis & LEDUR, Dominique (dir.) (1996), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995)*, Bruxelles, De Boeck-Duculot (Formation continuée).

DUMORTIER, Jean-Louis (2001), *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage : théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique).

DUMORTIER, Jean-Louis (2011), *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût de l'enseigner)*, Presses universitaires de Namur (Dyptique).

DUQUESNE, Dominique (1993), *Lecture méthodique, lecture littéraire. Théorie. Pratiques. Perspectives*, Angers, CRDP des Pays de Loire – CRDP de Maine et Loire.

FISH, Stanley (2007), *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires.

GERVAIS, Bertrand (1993), *A l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.

JOUE, Vincent (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.

LAHIRE, Bernard (1993), *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presse universitaires de Lille.

LOUICHON, Brigitte (2011), « *La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?* », in R. Goigoux & M.-Chr. Pollet (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, AIRDF-Presses universitaires de Namur, pp. 195-216.

MARGHESCOU, Mircea (2009), *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé (1^{re} éd. : 1974).

PICARD, Michel (1986), *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.

PICARD, Michel (dir.) (1987), *La lecture littéraire. Actes du Colloque de Reims (1984)*, Paris, Clancier-Guénaud.

POSLANIEC, Christian (2002), *Vous avez dit « littérature » ?*, Paris, Hachette.

RINGLET, Gabriel (1996), « *Lecture et amitié* », in J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, pp. 11-15.

ROUXEL, Annie (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact français).

ROUXEL, Annie & LANGLADE, Gérard (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, P.U.R.

SCHAEFFER, Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil (Poétique).

STIERLE, Karlheinz (1979), « *Réception et fiction* », in *Poétique*, 39, pp. 299-320.

TAUVERON, Catherine (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.

VERRIER, Jean (1996), « *Lecture ordinaire dans les "étranges lucarnes"* », in J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, pp. 56-63.