

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

51 | 2015 :

Explorer les lieux et les temps de la lecture

Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps

OLIVIER DEZUTTER ET JEAN-LOUIS DUFAYS

p. 7-15

Texte intégral

1. Cadrage

- 1 Les enseignants le savent mieux que quiconque, l'enseignement-apprentissage de la lecture n'est, à certains égards, rien d'autre qu'un permanent voyage dans l'espace et dans le temps.

1.1. Lieux

- 2 Voyage dans l'espace. Lire, comme l'a si bien exprimé Marielle Macé (2011), c'est toujours se retrancher. Sans doute peut-on lire n'importe où¹, mais, où que l'on soit, lire requiert une plongée tout à la fois dans le texte et en soi, laquelle n'est possible que dans un contexte suffisamment silencieux, une pièce suffisamment lumineuse, un siège suffisamment confortable, un lieu suffisamment protégé du bruit et du mouvement. Car quand nous devenons « liseurs » (Picard, 1986), notre corps se détend, s'immobilise, se rend accessible à cette expérience de déplacement intérieur et d'« immersion », dont Schaeffer (1999) a montré qu'elle était la condition même de l'accès à l'univers

des fictions (Pavel, 1988). Ce faisant, sous l'effet de la « fictionnalisation imageante » (Langlade, 2008), nous oublions pour un temps l'espace institutionnel ou privé, scolaire ou personnel, où notre corps se meut pour accéder intérieurement à de nouveaux lieux, réels ou fictionnels, vraisemblables ou imaginaires, sérieux ou fantaisistes, connus ou inconnus, proches ou lointains, qui nous feront changer de territoire (Deleuze, Guattari, 1972) et démultiplieront notre expérience sans que nous ayons à sortir de chez nous.

- 3 Enseigner la lecture exige donc, peut-être avant toute autre considération, une attention aiguë à la mise en place de contextes matériels propices à cette expérience, mise en place qui relève à la fois de la « mésogenèse » – l'organisation du milieu didactique, dans ses différents aspects – et de la « topogenèse » – la négociation des espaces physiques et des rôles symboliques accordés aux différents acteurs en présence (cf. Chevallard, 1985/1991 ; Reuter *et al.*, 2007 ; Sensevy, 2011). Contextes *proprement scolaires*, bien sûr, avant tout : non seulement parce que lire est une activité sociale, qui s'apprend en interaction avec un maître et d'autres lecteurs, mais aussi parce que tant d'enfants ne trouvent pas chez eux ce cadre propice au retranchement que l'école, malgré ses limites, se doit de leur fournir. Mais contextes *périscolaires*, *extrascolaires* et *privés*, aussi, inévitablement (Rouxel, 1999 ; Guernier, 2004 ; Massol, 2013), de la bibliothèque à la salle informatique, du musée au centre aéré, de la chambre au jardin, du train au métro, dès lors qu'il est question de lectures longues et personnelles, lesquelles sont *in fine* les seules vraies « productions finales » attestant le succès de l'apprentissage. Entre le scolaire et l'extrascolaire, il n'y a donc pas à choisir : la tension est inhérente au fait même d'apprendre à lire, mais pour l'enseignant, dès l'école maternelle, il y a lieu de penser en permanence les articulations qui permettront à la lecture collective de déboucher sur une activité subjective, à la lecture accompagnée de se greffer sur une pratique autonome, et à la bibliothèque de classe de devenir une bibliothèque intérieure (Louichon, Rouxel, 2010).

1.2. Temps

- 4 Voyage dans le temps. Quand nous lisons, le temps s'arrête, ou plutôt il change d'échelle. Certes, les aiguilles du temps externe, celui que nous consacrons à notre lecture, continuent de tourner, mais il fait place invisiblement à une nouvelle chronologie, celle de l'histoire, de l'expérience ou des situations qui nous sont présentées par le texte. Le temps externe s'efface alors devant le temps intérieur de la lecture, lequel se dédouble à son tour (Picard, 1989 ; Dufays, 2010) en temps de la « participation » – celui de l'immersion fictionnelle et émotionnelle, mais aussi de la tension narrative si bien décrite par Baroni (2007, 2009), temps du suspense, de la curiosité et de la surprise – et temps de la « distanciation » – où le lecteur se rend attentif aux jeux de la narration (avec ses variations d'ordre, de durée, de vitesse, de rythme, de tempo), de l'énonciation, de l'intertextualité et de la culture, ainsi qu'à la réflexivité même que la lecture suscite (Sauvaire, 2013).
- 5 Didactiquement, le temps est à la fois le principal allié et l'ennemi majeur de l'enseignant. Allié parce que c'est la *chronogenèse*, l'organisation du temps de la séance qui permet de rythmer l'apprentissage en ralentissant chaque fois qu'une difficulté, un mot, une construction, un objet, une notion nouvelle requiert qu'on s'y attarde, et en accélérant dès que la tension du texte et

l'attention du groupe le permettent. Ennemi parce que, pour tant d'enfants, prendre du temps pour lire, à fortiori quand il s'agit d'un livre, ne va pas de soi, suppose un effort de la volonté, voire une lutte, et finalement une conquête sur l'entourage, sur les innombrables sollicitations extérieures et surtout sur soi. Qui plus est, en contexte scolaire, lire une œuvre longue implique une organisation temporelle – avant, pendant et après la lecture –, qui va de pair avec des « genres d'activités scolaires » (Aeby Daghé, 2014) bien distincts de ceux qui accompagnent la lecture d'un texte bref.

- ⁶ Mais le temps de la lecture, ce n'est pas seulement celui de la séance ou de l'expérience singulière d'un texte, c'est aussi le temps long du développement de l'enfant, dont les compétences et les modes de lecture se complexifient au fil des années et des âges, et, du point de vue de l'école, c'est celui de la progression curriculaire, dont il s'agit de penser non seulement les nécessités mais aussi, conjointement, les réalités, les réussites et les difficultés, tant du point de vue des pratiques enseignantes que des apprentissages effectivement réalisés (Dumortier, Van Beveren, Vrydaghs, 2012 ; Dufays, 2012). Si, comme l'a si bien montré Ricoeur (1983-1985) à propos des récits, l'expérience de la lecture articule constamment la préfiguration du monde existant et la configuration des univers narratifs à leur reconfiguration par le lecteur, qu'en est-il de la mise en œuvre didactique de cette articulation essentielle au long de la scolarité ? Et corolairement, qu'en est-il dans les classes de la prise en compte de ces effets de la lecture littéraire que Brigitte Louichon (2009) appelle « la littérature après coup » ?

2. Contexte

- ⁷ Si les questions qui précèdent sont évidemment loin d'être neuves, face au défi sans précédent que présente pour l'école la conjonction d'une fracture sociale toujours plus préoccupante et du développement exponentiel des nouveaux médias, elles méritaient assurément un nouveau coup de projecteur. C'est ainsi qu'en mai 2014 se sont tenues à l'université de Sherbrooke, au Québec, les quinzièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature autour du thème des temps et des lieux de la lecture. Organisées par le Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (collectif CLE) en collaboration avec la section québécoise de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français (AIRDF) et Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ), ces rencontres avaient pour finalité affichée de mieux comprendre les contextes actuels de lecture de la littérature et d'interroger les manières dont les enseignants des différents ordres d'enseignement permettent à leurs élèves et étudiants « d'entrer dans les temps et les lieux de la lecture », réels et imaginaires, et de vivre des expériences significatives de lecture. C'est à l'issue de cette manifestation scientifique qu'a germé l'idée de constituer ce numéro thématique en rassemblant plusieurs des travaux qui concernaient l'école maternelle et primaire². En cours de processus ont été ajoutés des textes initialement soumis pour le numéro suivant de *Repères* (qui portera sur les pratiques et les choix des enseignants en lecture-écriture au cycle 2) dont le contenu et les perspectives nous ont paru apporter des éclairages complémentaires pertinents par rapport à la thématique des rencontres.

3. Trois points de vue

- 8 Le titre choisi pour le numéro, « Explorer les temps et les lieux de la lecture », renvoie à la fois à la situation des jeunes élèves dans leurs premières années d'apprentissage, aux enjeux des pratiques de leurs enseignants et au travail des didacticiens de la lecture qui cherchent à mieux comprendre et guider l'activité des premiers et des seconds.

3.1. Les élèves

- 9 Commencé avant même l'entrée à l'école, le parcours de l'apprentissage de la lecture s'apparente à une véritable exploration en terrain inconnu et il est jalonné de temps et de lieux significatifs, qui font office de balises pour l'élève. Nombreuses sont les autobiographies de lecteurs célèbres ou anonymes qui rendent compte de la diversité de ces expériences fondatrices et des multiples occasions d'épiphanie que représentent la rencontre avec certains textes en un temps ou un lieu précis ainsi que les interventions décisives d'un proche ou d'une personne enseignante. Ainsi qu'en témoigne Agnès Desarthe dans *Comment j'ai appris à lire*, il reste que ce parcours est parfois semé d'embûches et que cet apprentissage constitue pour certains à la fois « une des choses les plus faciles et les plus difficiles » (Desarthe, 2013). En effet, malgré les précieux éclairages apportés par les sciences cognitives, par la sociologie et par les théories de la réception, mais aussi par la didactique du français, l'apprentissage de la lecture et la manière dont se développent le goût de lire et les compétences nécessaires pour construire du sens lors de l'activité de lecture demeurent en grande partie un mystère qui s'inscrit au cœur de l'histoire personnelle et scolaire de chaque individu. Il faut également souligner que, chez les jeunes enfants, cet apprentissage s'inscrit dans une période au cours de laquelle leurs capacités psychiques, cognitives et sociales sont en pleine construction. Il convenait dès lors de porter une attention particulière à la façon dont les modalités lectorales varient selon les contextes – scolaires ou extrascolaires – et évoluent au gré de l'âge des élèves. Cette question fondamentale est ici traitée au départ de données originales par Magali Brunel et Jean-Louis Dufays.

3.2. Les enseignants

- 10 Compte tenu de l'enjeu éducatif et social majeur qui est associé à l'apprentissage de la lecture, une pression forte pèse sur les enseignants chargés d'accompagner les élèves dans leurs premières explorations. Certes, de nombreux travaux scientifiques ont permis de constituer une base de connaissances et de mettre au point des dispositifs – comme le *Parcours Problema Littérature* présenté ici par François Simon, Annette Schmehl-Postaï et Catherine Huchet – et des outils pédagogiques diversifiés (manuels, fichiers d'activité, listes de sélection d'œuvres...) qui sont aujourd'hui mis partiellement à leur disposition dès leur formation initiale. Néanmoins, comme en témoignent les études réalisées par Marthe Fradet-Hannoyer et Sophie Briquet auprès d'enseignants novices, l'organisation spatiotemporelle du cadre didactique et des activités à mettre en œuvre pour permettre aux élèves de réaliser les apprentissages attendus demeurent une source de difficulté et de

questionnement continu. Plus généralement, toutes les contributions qui analysent l'activité des enseignants de lecture montrent combien ceux-ci sont amenés à avancer à tâtons, à se muer eux-mêmes en explorateurs de différents temps et lieux de lecture dans lesquels ils voudraient engager leurs élèves. Il faut dire que leur travail se réalise au cœur d'une tension permanente, souvent accentuée par les instructions officielles, entre l'apprentissage du décodage et l'apprentissage des stratégies de compréhension de textes, notamment littéraires : cela ressort nettement des études présentées ici par Pascal Dupont et Marthe Fradet-Hannoyer.

- 11 À cela s'ajoute le rôle que les enseignants ont à jouer dans la familiarisation des élèves avec les différents lieux et temps scolaires, périscolaires et extrascolaires (un centre aéré dans le cas de l'étude de Magali Brunel et Jean-Louis Dufays, une exposition dans l'étude d'Ana Dias-Chiaruttini) qui permettent la rencontre avec les livres, ainsi qu'avec les routines, les règles de fonctionnement et les tâches associées à chacun de ces temps et de ces lieux.
- 12 Dans le dispositif mis en place par Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet, qui vise à permettre aux élèves de développer leur subjectivité et de se construire une « mémoire des textes » lus en classe et à la maison, sont distingués et volontairement combinés des temps de « lecture autonome », de « lecture offerte » et d'« auditure », à savoir de travail explicite sur la compréhension et l'interprétation des textes lus.
- 13 Enfin, l'analyse que fait Brigitte Louichon d'une séquence de lecture suivie révèle à quel point il est complexe pour l'enseignante de composer avec les différentes temporalités lorsqu'il s'agit de mimer une activité de lecture autonome dans le contexte scolaire et lorsque la chronologie de la séance est induite par la lecture du roman, elle-même induite par les caractéristiques du texte lu.

3.3. Quand les didacticiens se muent en explorateurs spatiotemporels

- 14 À travers les différents travaux présentés dans ce numéro, on découvre aussi que les chercheurs eux-mêmes peuvent être considérés comme des explorateurs, cherchant à percer le mystère relatif à la manière dont les élèves s'engagent dans les temps et les lieux de la lecture de la littérature, et s'intéressant aux conditions à installer pour que chaque élève tire le plus grand profit des tâches et des activités qui lui sont proposées, mais surtout le plus souvent imposées dans le contexte scolaire. Dans un travail antérieur, Olivier Dezutter et Carl Morissette (2009) avaient en ce sens souligné que l'activité pouvait servir tantôt de « pont », tantôt à l'inverse de « mur » infranchissable dans la rencontre entre un élève et une œuvre à lire.
- 15 On le sait, les travaux de recherche dans le champ des didactiques, depuis leur origine, s'abreuvent à des disciplines contributives qui relèvent d'une part du champ large de l'éducation, de la pédagogie et de la psychologie de l'apprentissage, et d'autre part des champs spécialisés liés aux disciplines concernées, qui sont dans notre cas les études littéraires. L'intérêt de ce numéro est de donner à voir que les didacticiens explorent eux aussi de nouvelles pistes et n'hésitent pas à enrichir des modèles bien établis.
- 16 Certains d'entre eux manifestent un intérêt marqué à l'égard des travaux réalisés dans le domaine des neurosciences. Ainsi, se basant sur les travaux de ce domaine qui ont porté sur les phénomènes d'intersubjectivité et sur la façon

dont une personne qui lit entre dans une activité de simulation lui permettant de ressentir une série d'affects, Véronique Larrivé a mis en place un dispositif original avec des élèves de CM2. Celui-ci consiste à engager les élèves dans la production d'écrits en « je » fictif, qui les amènent à se « mettre dans la peau » d'un personnage et à partager de manière empathique ses émotions, ce qui suppose une immersion à la fois spatiale et temporelle dans son univers. Sur le plan cognitif, on touche ainsi à une dimension essentielle de toute lecture fictionnelle, celle qui amène le lecteur à reconfigurer son propre rapport à l'espace et au temps au départ de la configuration qu'en propose le texte (cf. Ricœur, 1983-1985). Sur le plan didactique, tout « l'art de faire » de l'enseignant consiste à faire en sorte qu'un tel dispositif aide les élèves à construire leur compréhension tout en les préservant des dérives d'une « suridentification » qui ferait obstacle aux enjeux collectifs de l'apprentissage.

17 Une autre source d'inspiration pour l'étude des conditions temporelles de l'enseignement de la lecture, qui est renouvelée ici par les études de Sophie Briquet-Duhazé et de Marthe Fradet-Hannoyer, est celle des modèles relatifs au développement professionnel des enseignants. Qu'il s'agisse d'analyser l'activité complexe de l'enseignant dans le cadre de la « didactique intégrative » dont parle Goigoux (Fradet-Hannoyer) ou de distinguer les paliers successifs par lesquels un enseignant débutant développe ses compétences professionnelles (Briquet-Duhazé), ces didacticiennes s'emparent avec pertinence des modèles issus de l'ergonomie ou de la psychologie du développement pour les faire signifier dans le cadre spécifique qui est le leur.

18 Une troisième voie qui est ici revisitée pour faire progresser la connaissance des conditions spatiotemporelles de la didactique de la lecture est celle des travaux sur la narrativité, dont on sait depuis Ricœur combien ils conditionnent la saisie même du sens de nos existences puisqu'il n'y aurait pas de développement d'une conscience individuelle sans activation d'une identité narrative. À cet égard, on doit à Brigitte Louichon d'avoir ici finement analysé l'articulation des différentes temporalités à l'œuvre dans la lecture d'un récit – temps de la *fabula*, temps de la narration, temps de l'actualisation par le lecteur – avec celles de la séance collective de lecture suivie censée les mettre au jour.

19 Une quatrième approche « classique » qui est traitée à nouveaux frais dans ce dossier est celle qui s'appuie sur le modèle de la lecture littéraire et sur les modes lectoraux de la participation et de la distanciation. Magali Brunel et Jean-Louis Dufays s'appuient ici sur le repérage de ces deux modes dans les pratiques de lecture des élèves pour étudier la progression de leurs compétences de lecture et leur variation en fonction des espaces (scolaire ou extrascolaire). Corolairement, le cadre théorique de la lecture littéraire fait l'objet d'un prolongement original chez Véronique Larrivé, qui propose d'ajouter aux catégories de Picard et de Jouve (« liseur, lu, lectant, lisant ») celle du « lisart », qu'elle définit comme l'instance de l'implication physique du lecteur « en proie aux émotions provoquées, dans l'univers du récit, par l'empathie fictionnelle ».

20 Ce dossier permet enfin de revisiter de deux manières, à la suite de Dufays (2010), l'importante question du rôle des stéréotypes dans la formation du lecteur, en les envisageant à la fois comme des objets de la lecture et comme des conditions qui influent sur la réception des textes. D'un côté, Ana Dias-Chiaruttini montre combien le cadre institutionnel pèse différemment – selon qu'il s'agit de la classe ou du musée – sur la réception des stéréotypes « genrés » (relatifs à l'homme et à la femme) qui sillonnent maints albums de

littérature de jeunesse, et combien ces mêmes stéréotypes pèsent à leur tour sur l'interprétation et sur l'évaluation des œuvres littéraires par les jeunes lecteurs. De l'autre, Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet s'appuient sur le même cadre théorique pour mettre au point un dispositif qui les amène à exploiter dès l'école maternelle les variantes contextuelles du lieu et du temps : en favorisant la constitution de souvenirs de lecture, ce dispositif permet aux élèves de développer un rapport personnel aux œuvres et à la lecture.

- 21 Bien sûr, les neuf articles qu'on va lire sont loin de faire le tour des innombrables questions qui concernent la prise en compte des temps et des lieux de la lecture dans l'enseignement et l'apprentissage. Ils nous paraissent cependant témoigner de la fécondité des recherches en didactique de la lecture par l'éclairage nouveau qu'ils apportent tant sur l'analyse des conditions spatiales et temporelles de l'apprentissage de la lecture que sur la manière dont l'enseignant les exploite au sein de la classe. Puissent-ils dès lors aussi enrichir la banque de données et la panoplie des modèles auxquelles l'enseignant réflexif ne cesse de se ressourcer, en tout temps et en tous lieux.

Bibliographie

Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition.

Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

AEBY DAGHE S. (2014). *Candide, La fée Carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang, coll. « Exploration ».

BARONI R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Éd. du Seuil, coll. « Poétique ».

BARONI R. (2009). *L'œuvre du temps*. Paris : Éd. du Seuil, coll. « Poétique ».

CHEVALLARD Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

DELEUZE G. et GUATTARI F. (1972). *L'Anti-Œdipe*. Paris : Éd. de Minuit, coll. « Critique ».

DESARTHE A. (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Paris : Stock.

DEZUTTER O., MORISSETTE C. (2010). « Que pensent des élèves québécois des œuvres à lire en contexte scolaire et des activités imposées autour de ces lectures ? ». In Louichon B., Rouxel A. (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 201-209.

DUFAYS J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

DUFAYS J.-L. (2012). « Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone ? ». In Dumortier J.-L., Van Beveren J., Vrydaghs D. (dir.). *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », n° 23, p. 613-635.

DUMORTIER J.-L., VAN BEVEREN J., VRYDAGHS D. (dir.) (2012). *Curriculum et progression en français. Actes du 11e colloque de l'AirDF (Liège, 26-28 août 2010)*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque », n° 23.

GUERNIER M.-C. (2004). « Lectures scolaires / lectures extra-scolaires : quel jeu ? ». In Barré-de Miniac C. (dir.). La littératie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture – écriture. Paris : L'Harmattan, p. 305-318.

LANGLADE G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». In Roy M., Brault M. et Brehm S. (dir.). Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire. Montréal : Figura, coll. « Les cahiers Figura ». Disponible sur Internet : http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langlade-activite_fictionnalisante.pdf, consulté le 14 mai 2015.

LOUICHON B. (2009). La littérature après coup. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

LOUICHON B., ROUXEL A. (dir.). Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

MACÉ M. (2011). Façons de lire, manières d'être. Paris : Gallimard.

MANGUEL A. (1998). Une histoire de la lecture. Arles : Actes Sud.

MASSOL J.-F. (2013). « Des lieux de lecture : de la littérature aux activités scolaires ». In Rannou N. (dir.). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours. Recherches et travaux. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, ELLUG, p. 54-72.

PAVEL T. (1988). Univers de la fiction. Paris : Éd. du Seuil, coll. « Poétique ».

PICARD M. (1986). La lecture comme jeu. Paris : Éd. de Minuit, coll. « Critique ».

PICARD M. (1989). Lire le temps. Paris : Éd. de Minuit, coll. « Critique ».

Format

APA

MLA

Chicago

Le service d'export bibliographique est disponible pour les institutions qui ont souscrit à un des programmes freemium d'OpenEdition.

Si vous souhaitez que votre institution souscrive à l'un des programmes freemium d'OpenEdition et bénéficie de ses services, écrivez à : access@openedition.org.

REUTER Y., COHEN-AZRIA C., DAUNAY B., DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

DOI : 10.3917/dbu.reute.2013.01

RICŒUR P. (1983-1985). Temps et récit (3 vol.). Paris : Éd. du Seuil, coll. « L'ordre philosophique ».

ROUXEL A. (1999). « Lecture privée, lecture scolaire, frontières mentales, frontières réelles ». In Demougin P., Massol J.-F. (dir.). Lecture privée et lecture scolaire. Grenoble : CRDP de Grenoble, p. 103-113.

SCHAEFFER J.-M. (1999). Pourquoi la fiction ? Paris : Éd. du Seuil, coll. « Poétique ».

SAUVAIRE M. (2013). Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ? Thèse de doctorat. Université de Toulouse-Le Mirail et Université Laval. Disponible sur Internet : <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/>, consulté le 1^{er} mars 2015.

SENSEVY G. (2011). Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles : De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

Notes

¹ Jusqu'aux lieux d'aisance, comme l'a plaisamment rappelé Henry Miller (*Lire aux cabinets*, Allia, 2000).

² Une sélection des autres travaux présentés lors du colloque paraîtra en 2015 dans la collection « Diptyque » aux Presses universitaires de Namur sous la direction d'Olivier Dezutter et Erick Falardeau.

Pour citer cet article

Référence papier

Olivier Dezutter et Jean-Louis Dufays, « Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps », *Repères*, 51 | 2015, 7-15.

Référence électronique

Olivier Dezutter et Jean-Louis Dufays, « Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps », *Repères* [En ligne], 51 | 2015, mis en ligne le 04 septembre 2015, consulté le 20 janvier 2016. URL : <http://reperes.revues.org/870>

Auteurs

Olivier Dezutter

Université de Sherbrooke, collectif CLE

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain, IACCHOS-CRIPEDIS

*Articles du même auteur***Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves** [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 43 | 2011

Droits d'auteur

© Repères