



Libre cours

Perspectives didactiques dans l'enseignement du français au Luxembourg

Caroline Lentz und Tonia Raus

La notion de lecture littéraire: Quels enjeux et quelles modalités pour l'enseignement du français?

Jean-Louis Dufays

Current Trends in Luxembourg Studies - 4

Éditées par Peter Gilles, Markus Hesse, Michel Pauly and Christian Schulz



Melusina Press 2023

Publié en **Melusina Press**, 2023

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

<https://www.melusinapress.lu>

Direction: Niels-Oliver Walkowski, Johannes Pause

Relecture: Carolyn Knaup, Niels-Oliver Walkowski

Enveloppe et mise en page: Valentin Henning, Erik Seitz

La version numérique de cette publication est disponible gratuitement sur
<https://www.melusinapress.lu>.

Le PDF et la matrice d'impression sont générés à l'aide de princeXML.

L'impression et la distribution sont assurées par BoD - Books on Demand,
Norderstedt.

Informations bibliographiques de la Bibliothèque nationale de Luxembourg : La
Bibliothèque nationale de Luxembourg répertorie cette publication dans la
Bibliographie nationale luxembourgeoise ; les données bibliographiques détaillées sont
disponibles sur Internet via bnl.public.lu.

ISBN (En ligne):	978-2-919815-57-9
ISBN (PDF):	978-2-919815-58-6
ISBN (EPub):	978-2-919815-60-9
ISBN (Imprimée):	978-2-919815-59-3
DOI (Publication):	10.26298/1981-5579-lndl
DOI (Tome):	10.26298/1981-5579
DOI (Séries):	10.26298/2716-7518
ISSN (En ligne):	2716-7518

Le présent ouvrage est placé sous une licence CC BY-SA 4.0. Vous trouverez des
informations sur cette licence à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. Les images et ressources contenues dans cet ouvrage sont soumises à la
même licence, sauf si elles sont extraites d'une autre source ou si elles sont
accompagnées d'une autre licence.



Introduction¹

Théorisée depuis 1986 par Michel Picard, puis didactisée massivement depuis les années 1990 (Dufays, Gemenne et Ledur, [1996] 2005 ; Rouxel, 1996 ; Tauveron, 2002), source de maintes préconisations et expériences dans les classes tant du primaire que du secondaire, mais aussi objet de nombreux débats (cf. Louichon, 2011 ; Dufays, 2013, 2017 ; Dufays et Daunay, 2016, 2020), la notion de lecture littéraire fait partie aujourd'hui des références qu'il est difficile d'ignorer dans le contexte de l'enseignement du français, qu'il s'agisse du contexte de la langue première ou de celui de la langue étrangère ou seconde.

Ayant moi-même une petite responsabilité dans sa promotion et dans l'animation des débats qui la concernent, je voudrais essayer ici d'expliquer quels enjeux essentiels je crois nécessaire de lui associer et de quelle manière je pense utile, dès lors, de la concevoir et de l'enseigner tout au long du curriculum, tant aux élèves qu'aux enseignants.

Mon implication dans cette réflexion résulte en grande partie de mon propre parcours, qui a commencé par quatorze années d'enseignement dans les différentes années du secondaire, s'est poursuivi depuis 1996 par une double expérience de formateur d'enseignants et de professeur de littérature à l'université, et s'est enrichi au cours des dernières années de la responsabilité de différents groupes qui ont été chargés de tracer des perspectives communes pour l'enseignement du français du xxi^e siècle.

Mon hypothèse, qui n'a cessé de se consolider depuis près de trente ans, est que la lecture littéraire gagnerait à participer d'une telle perspective commune. J'ai en effet la conviction que, si on accepte de la considérer comme un modèle didactique visant à optimiser les potentialités des textes et de leur réception en articulant des processus et des modalités de lecture complémentaires, elle permet de concevoir une progression cohérente et équilibrée de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature de la maternelle à la fin du secondaire. En particulier, dans cet article, j'essaierai de montrer comment des dispositifs adaptables à tous les âges, comme le dévoilement progressif ou le débat interprétatif, permettent de développer à la fois l'implication psychoaffective des élèves et les processus les plus exigeants de la compréhension et de l'interprétation.

Pour développer cette réflexion, je commencerai par retracer l'historique des grandes tendances qui ont caractérisé l'enseignement de la littérature au cours du dernier demi-siècle afin de montrer combien lire, à l'école, est une pratique qui a évolué au fil des générations. Je m'attarderai ensuite sur les enjeux qu'il semble aujourd'hui légitime d'associer à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la littérature, ainsi que sur les obstacles auxquels il est confronté. Dans une troisième étape, j'en viendrai à la question des modalités concrètes : quelle lecture de la littérature s'agit-il de promouvoir au long de la scolarité ? quels textes s'agit-il de privilégier ? et quels dispositifs peut-on préconiser pour enseigner la lecture littéraire de la maternelle à l'université ?

1 Cet article applique les recommandations orthographiques de l'Académie française. Une version adaptée paraîtra en 2022 dans un ouvrage collectif intitulé *La Littérature au lycée. Questionnement et perspectives didactiques* (M. Loudiyi [dir.], Fès, équipe de recherche de la diversité culturelle et linguistique).

Lire la littérature à l'école, une pratique qui évolue

Les grandes tendances qui ont marqué l'évolution de l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école obligatoire du point de vue du discours des instructions officielles et des manuels scolaires sont aujourd'hui bien documentées (cf. Jey, 1998 ; Chartier et Hébrard, 2000 ; Dufays, Gemenne et Ledur, [1996] 2015). Avant 1970 prévalait le règne de l'auteur et de la littérature : lire à/pour l'école, c'était d'abord lire de « grands auteurs » dont l'œuvre était perçue comme la manifestation à la fois d'existences singulières (« l'homme, sa vie, son œuvre »), de savoirs patrimoniaux et de valeurs universelles qu'il s'agissait de perpétuer. Puis les années 1970-1980, sous l'influence du structuralisme et de la sociologie, ont été marquées d'une part par la centration sur le texte considéré dans sa « clôture » et d'autre part par l'ouverture aux productions paralittéraires et non littéraires. Le concept de texte est désormais étendu à tout objet sémiotique digne d'être étudié : tout est texte, et tout peut être lu à/pour l'école. Ensuite, au cours des années 1990, on a assisté à l'avènement de la souveraineté du lecteur et à une diversification accrue des réceptions proposées au sein des classes : l'attention s'étant déplacée de l'objet vers le processus, lire est à présent perçu comme une activité complexe et multiple, qu'il faut analyser et développer comme telle. Enfin, les années 2000-2010 peuvent être caractérisées par la montée en puissance d'un paradigme subjectiviste, qui considère qu'il n'est de lecture digne de ce nom que dans la rencontre individuelle de chaque lecteur avec le texte et l'appropriation singulière qui en résulte.

Autrement dit, en cinquante ans, la focale de l'enseignement de la littérature s'est déplacée de l'œuvre vers le texte, puis du texte vers la lecture, et enfin de la lecture vers le lecteur. Il en résulte qu'en 2021, enseigner la lecture et enseigner la littérature ne se confondent plus : lire et s'approprier la littérature sont certes des objectifs complémentaires mais ils ne réduisent pas l'un à l'autre car ils ont chacun leurs spécificités et répondent à des enjeux différents pour la formation générale de tous les élèves.

Une autre certitude, c'est que les processus de lecture du texte littéraire à l'école sont devenus au xxi^e siècle l'objet d'une attention privilégiée. Il est utile de se demander pourquoi.

Les enjeux de l'enseignement de la lecture et de la littérature

Les enjeux propres à l'enseignement de la lecture sont ceux qui concernent la familiarisation des élèves avec les textes et les livres, l'accès au savoir, à la réussite scolaire et à l'intégration sociale et culturelle, mais aussi la construction de l'identité personnelle et l'émancipation psychoaffective (cf. notamment Petit, 2002 ; Giasson, 2008). Au-delà de ces finalités générales, même si la terminologie et les catégories varient selon les auteurs, il est de plus en plus admis (Simard *et al.*, 2019) que deux types de lecture sont à promouvoir de manière équilibrée à tous les âges, l'une « fonctionnelle », qui concerne la compréhension de la portée informative, documentaire ou argumentative des textes de tous types, l'autre « littéraire », qui consiste à donner de l'épaisseur et de la résonance

aux textes – quels qu’ils soient à nouveau – en recourant aux jeux de l’interprétation et de l’appréciation. Ce qui différencie ces deux postures de lecture tient moins à la nature des textes lus qu’à la manière dont ils sont lus : on peut lire fonctionnellement un texte littéraire et on peut lire littérairement un texte fonctionnel.

Les enjeux de l’enseignement de la littérature sont d’un autre ordre dans la mesure où ils concernent moins des compétences qu’un rapport à des connaissances : il s’agit ici de familiariser les élèves avec l’institution littéraire et ses productions, de susciter une réflexion « méta » sur le fait littéraire, ses enjeux, ses valeurs, de transmettre des références culturelles nécessaires à l’intelligence (notamment historique) du phénomène littéraire, et par là de leur fournir les ressources qui leur permettront de développer des compétences interprétatives et appréciatives propres à la lecture littéraire (voir *supra*), mais aussi de favoriser la pratique de la littérature tant par l’écriture et l’oralité que par la lecture.

De même que la lecture ne se limite pas à une activité littéraire, la littérature n’est pas seulement une affaire de lecture. Il est clair cependant que les compétences de lecture sont étroitement liées aux connaissances culturelles sur lesquelles elles se fondent, et donc qu’il n’est pas de lecture littéraire sans rapport aux savoirs littéraires, et inversement il n’est pas douteux que ces savoirs ont pour enjeu majeur d’enrichir les lectures et plus largement le rapport à l’existence.

Les obstacles à l’apprentissage de la lecture, de la maternelle à l’université

Cela étant, comme tout projet d’enseignement, celui de la lecture se heurte à plusieurs difficultés, qui sont bien documentées dans différentes recherches (Goigoux, 2000 ; Bautier et Goigoux, 2004 ; De Croix, 2009...).

La première réside dans le flou du mandat qui est confié aux enseignants à ce propos puisque ceux-ci, avec ces variations selon les pays et selon les niveaux scolaires, déplorent tantôt l’excès de contraintes auquel ils sont soumis (la taille et la précision des instructions officielles ne cessent de croître au fil des générations), tantôt à l’inverse l’excès de liberté (en ce qui concerne le choix des textes et des dispositifs, la tendance est plutôt de ne plus rien prescrire). Il en résulte que, faute d’orientations précises en la matière, bon nombre d’enseignants effectuent des choix de textes mal équilibrés (priviliégiant certains genres ou thèmes au détriment d’autres) et/ou peu formateurs (mal arrimés à une progression des apprentissages) et/ou se fondent sur des conceptions réductrices du texte et de la lecture (par exemple en travaillant les habiletés de lecture de manière isolée au lieu de travailler l’acte de lire dans sa diversité et sa complexité).

Une autre difficulté, qu’a soulignée notamment Giasson (2008, 2014) concerne le lien trop systématique qui est établi entre le travail de la lecture et son évaluation, ce qui aboutit à favoriser à l’excès le contrôle des acquis au détriment de l’enseignement des processus. Dans beaucoup de situations, enseigner la lecture se limite à vérifier si les élèves ont compris ce qu’ils sont censés avoir lu (en répondant à des questions orales ou écrites), mais aucun travail n’est effectué sur les processus de la compréhension, de l’interpréta-

tion ou de l'appréciation en cours de déroulement, ce qui supposerait d'interroger le texte collectivement au fur et à mesure de sa lecture en classe.

En troisième lieu, on pointe l'absence d'intégration des activités de lecture, d'écriture et d'oralité. La lecture est trop souvent travaillée séparément des autres compétences littéraires dont elle est pourtant solidaire : apprendre à lire, c'est nécessairement apprendre à rendre compte de sa lecture oralement ou par écrit, et c'est aussi s'approprier des structures langagières et des connaissances culturelles essentielles au développement de la parole et de l'écriture, ce qui suppose un travail conjoint sur ces différentes compétences.

De ce rapide examen des enjeux et des difficultés de l'enseignement de la lecture découlent trois questions majeures adressées aux didacticiens : 1° Quelle conception de la lecture s'agit-il d'enseigner au long de la scolarité afin d'assurer l'essentiel équilibre et l'essentielle progression ? 2° Quels textes est-il approprié de privilégier ? 3° Quels dispositifs conviendrait-il prioritairement de mettre en œuvre ? La suite de cet article va tenter de tracer quelques éléments de réponse.

Quelle lecture de la littérature enseigner au long de la scolarité ?

Articuler la lecture partagée et la lecture subjective

S'agissant d'abord de la conception de la lecture destinée à servir de référence aux enseignants et partant à leurs élèves, la première nécessité serait de les inviter à considérer, à la suite d'Eco (1992), que le sens des textes peut émaner de trois sources différentes : l'*intentio auctoris*, c'est-à-dire la volonté consciente de l'auteur (qui, au cours des dernières décennies, fut tour à tour privilégiée puis décriée par les enseignants, et connaît depuis peu un important regain de légitimité), l'*intentio lectoris*, c'est-à-dire les perceptions propres aux différents lecteurs singuliers, et l'*intentio operis*, c'est-à-dire l'intentionnalité immanente du texte, l'ensemble des significations qu'il adresse à son « lecteur modèle ». Pour Eco, la troisième instance est celle qu'il convient de privilégier dans l'enseignement parce qu'elle est la plus objectivable et partant la plus susceptible d'un travail collectif et d'un apprentissage. À la suite de Fish (2007), on peut cependant considérer que la part intersubjective de la lecture dépend moins de l'intention de l'œuvre que des effets de sens partagés qui résultent de son caractère social et de son inscription dans les codes (les savoirs, les représentations, les stéréotypes) de la communauté interprétative dans laquelle elle est reçue.

Par ailleurs, de nombreux didacticiens s'accordent aujourd'hui pour souligner que, si le partage d'une lecture commune apparaît comme un objectif pédagogique essentiel, il est tout aussi important (voire prioritaire selon certains) de permettre à chaque élève de s'appuyer sur les ressources de sa subjectivité. Lire à l'école, ce n'est pas seulement comprendre ensemble, c'est aussi laisser le texte résonner en soi à travers les processus de l'immersion fictionnelle (Schaeffer, 1999), ou, pour employer les termes de Langlade (2007),

de la « concrétisation imageante », de la « cohérence mimétique », de l'« activité fantasmatique » et de la « réaction axiologique ».

Il s'agit en tout cas de reconnaître que toute lecture peut se déployer dans deux directions *à priori* opposées, celle de la subjectivité, ancrée dans les droits du lecteur, qui fait la part belle à la « participation » psychoaffective, et celle de l'intersubjectivité, ancrée dans les droits du texte, qui s'attache au contraire à mettre le sens à distance. La tension entre ces deux modalités a été mise en évidence maintes fois par les théoriciens et les didacticiens de la réception :

	<i>Du côté des « droits du lecteur » (lecture « subjective »)</i>	<i>Du côté des « droits du texte » (lecture « objective »)</i>
Marghescou (2009)	Régime ordinaire	Régime littéraire
Stierle (1979)	Réception quasi-pragmatique	Réception pseudo-référentielle
Eco (1985)	Utilisation	Coopération interprétative
Riffaterre (1979)	Lecture heuristique (illusion référentielle)	Lecture herméneutique
Groupe m (1990)	Lecture linéaire	Lecture tabulaire
Picard (1986) ; Jouve (1992)	<i>Lu et lisant</i>	<i>Lectant</i>
Gervais (1992)	Régie de la progression	Régie de la compréhension
Baudelot, Cartier et Detrez (1999)	Lecture ordinaire	Lecture « savante » ou « lettrée »
David (2012)	Lecture au 1 ^{er} degré	Lecture au 2 ^e degré
Dufays ([1994] 2010)	Participation	Distanciation

Développons quelque peu ces deux options et les objectifs didactiques qu'elles impliquent.

D'un côté, les enjeux de la lecture subjective, qui ont été mis particulièrement à l'honneur en France depuis une quinzaine d'années (Rouxel et Langlade, 2004), ne peuvent pas être négligés. Cette lecture, qui est ancrée dans les « droits du lecteur », correspond à ce qu'Eco (1985) appelle l'« utilisation » du texte et apparaît comme fondamentale dans

l'enseignement. On se souvient que l'expérience subjective qui fut longtemps la plus souvent évoquée par la critique moderne (qui en a fait son repoussoir) est celle qu'illustrent Don Quichotte et Emma Bovary : elle correspond à un état hallucinatoire où les référents du texte sont confondus avec ceux du monde et où le lecteur est « aliéné », manipulé par le texte. Dans ce cas, le lecteur est en prise à une illusion maximale, et sa distance critique est nulle. Mais dans les faits, cette situation est exceptionnelle lorsqu'il est question de rapport au texte écrit, car comme le note Picard (1986), le lecteur est constamment rappelé à la réalité du cadre par la simple présence de l'objet livre et par la nécessité matérielle où il se trouve d'interrompre régulièrement sa lecture et de lever les yeux. Le bovarysme « pur » relèverait donc de la pathologie, et il ne doit pas être confondu avec l'expérience ordinaire que constitue ce que Schaeffer appelle l'immersion fictionnelle. En effet, l'expérience subjective la plus courante est celle d'une illusion consciente et assumée, où la fiction est reçue non comme « vraie » mais comme une feintise ludique partagée (Schaeffer, 1999) : quand il s'identifie à des personnages, le lecteur certes vit des émotions similaires à ceux-ci, mais il sait qu'il s'agit d'un jeu et il l'assume sans perdre le contact avec la réalité : « L'immersion fictionnelle se caractérise par une inversion des relations hiérarchiques entre perception [...] intramondaine et activité imaginative » (*ibid.*, p. 180). Schaeffer parle aussi à ce propos d'une expérience de duplicité :

L'attention scindée aboutit à la coexistence de deux mondes, celui de l'environnement réel et celui de l'univers imaginé... [mais] en réalité, les deux mondes [...] restent intimement liés (*ibid.*, p. 182-183).

Cette expérience d'immersion dans la fiction a par exemple été finement illustrée par Proust dans ses *Journées de lecture* ou par Sartre dans *Les Mots*.

Il semble clair qu'ainsi définie, la lecture « subjective » ne constitue pas une simple option possible pour l'enseignant : en tant que « participation affective » et « concrétisation imageante » qui confère au récit sa « cohérence mimétique », elle est consubstantielle à toute lecture et doit nécessairement faire l'objet d'une stimulation constante auprès des élèves.

D'un autre côté, en parallèle, il est tout aussi essentiel de faire de la classe une communauté interprétative où chaque lecteur est invité à mettre à distance ses représentations et ses significations personnelles pour s'intéresser à la circulation de références communes et de sens partagés. Écoutons à ce propos Stanley Fish :

Si l'*ego* est conçu, non comme une entité indépendante mais comme une construction sociale dont les opérations sont délimitées par les systèmes d'intelligibilité qui l'informent, alors les significations qu'il confère au texte ne sont pas les siennes, mais trouvent leur source dans la (ou les) communautés interprétative(s) sur laquelle (ou lesquelles) il repose (Fish, 2007, p. 74).

S'il existe un danger en classe de littérature, il ne se situe donc pas dans le fait de promouvoir l'implication subjective des élèves ou au contraire le partage de sens communs, mais du côté des exclusives et des hiérarchies qui entendent promouvoir une des deux

postures au détriment de l'autre. Il s'agit de bien comprendre au contraire que la subjectivité n'exclut pas la distance, et vice versa... et que réciproquement, la distance peut se faire subjective et la participation peut se faire intersubjective. « Participation » et « distanciation » apparaissent ainsi comme des modes de réception récurifs et tendanciels plutôt que comme des postures étanches. On peut d'ailleurs constater que, dans les faits, la grande majorité des lectures réelles combinent indissociablement les dimensions subjective et analytique.

Cette considération essentielle explique pourquoi il est nécessaire pour l'enseignant de littérature de se doter d'un modèle qui conçoit la lecture « littéraire » comme une articulation de ces deux modes de lecture ou comme un va-et-vient entre eux plutôt que comme la domination de l'un ou de l'autre. C'est là tout l'enjeu du modèle dialectique proposé par Picard, modèle qui repose sur la promotion simultanée de l'instance affective du lecteur (le *lu*), de son instance cognitive (le *lectant*) et de son instance physiologique (le *liseur*).

Ce modèle répond à une double nécessité. Sur le plan théorique, il est nécessaire de disposer d'un modèle de la lecture qui intègre l'articulation des dimensions subjective et analytique et permette ainsi de décrire au mieux les lectures réelles : c'est là un enjeu de connaissance. Et sur le plan didactique, se baser sur ce modèle permet de construire des dispositifs qui suscitent la motivation des élèves à l'égard de la lecture : c'est là un enjeu de formation.

La lecture littéraire comme activité de référence

La notion de lecture littéraire est ainsi devenue centrale depuis plus de vingt ans dans de nombreux travaux théoriques et didactiques et dans les programmes scolaires de différents pays francophones, parce qu'elle offre un cadre clair et équilibré pour le travail de la lecture dans les classes. Si elle a connu plusieurs définitions et déclinaisons (cf. Du-fays, Gemenne et Ledur, [1996] 2015), la conception qui semble la plus pertinente sur le plan didactique est celle qui la considère comme l'optimisation de l'articulation entre divers modes d'interprétation et d'évaluation, et plus spécifiquement entre les modes de la « participation » (relevant de la lecture linéaire, cursive) et de la « distanciation » (relevant de la lecture tabulaire, analytique). Il s'agit donc d'une lecture « riche », mais qui apparaît en réalité plus « ordinaire » que « savante » ou « lettrée ».

Si l'on prend appui sur cette définition, enseigner la lecture littéraire revient à susciter chez les élèves une posture de lecture mouvante, qui valorise alternativement l'ancrage référentiel (droits du lecteur, participation, subjectivité) et le désancrage (droits du texte, distanciation, objectivation), mais aussi, comme l'a souligné Picard (1986), la part d'unité du texte et sa part de polysémie, sa part de conformité et sa part de subversion, et enfin sa part de vérité et sa part de fiction. Promouvoir explicitement avec les élèves cette manière de lire et de penser la lecture pourrait bien constituer un enjeu didactique de première importance.

Quels textes privilégier ?

Lectures imposées ou libres ? Les classiques ou les contemporains ?

La question suivante, que se posent tous les enseignants, concerne le choix des objets à faire lire aux élèves. Entre la tentation d'imposer à tous les mêmes textes et celle qui consiste à l'inverse à laisser chaque élève opter pour les livres de son choix, le dilemme est récurrent, et des risques de dérives existent dans les deux sens (entre l'excès de contrôle d'un côté et l'absence de toute orientation de l'autre). Cependant, comme à propos des modalités de lecture, il est tout à fait possible d'opter pour une position médiane en invitant les enseignants à combiner au fil de l'année différents points de vue dont aucun ne semble pouvoir être ignoré.

Le premier est celui des intérêts de l'élève : dans la continuité des enjeux de la lecture subjective, il semble important de lui laisser une part de liberté dans le choix des textes, y compris au lycée, ce qui signifie concrètement faire en sorte qu'une proportion significative des lectures de l'année à réaliser pour l'école puisse être choisie plus ou moins librement, par exemple au sein d'une liste de suggestions assez étendue.

Le deuxième point de vue concerne les intérêts du professeur : il s'agit de prendre au sérieux l'idée de Michel Serres (1991) selon laquelle « seuls les savoirs qui brûlent passent » en permettant aux enseignants de partager des textes qui font sens pour eux et à l'égard desquels ils pourront partager leur propre passion aux élèves, ce qui leur donnera *à priori* plus de chances de la leur transmettre.

Le troisième point de vue est celui de la culture commune : en classe de français, il importe aussi de lire des « œuvres classiques », c'est-à-dire des textes « qui comptent » dans le patrimoine littéraire, que ce soit par leur poids historique et l'influence qu'ils ont exercée ou par les « objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015), c'est-à-dire les imitations, les parodies, transpositions, les adaptations de toutes sortes dont elles ont fait l'objet.

Le quatrième point de vue est d'ordre plus technique mais n'est pas moins essentiel : pour pouvoir faire progresser ses élèves, l'enseignant a tout intérêt à leur soumettre régulièrement des textes « réticents », « résistants » et « proliférants » (Tauveron, 1999) qui stimulent le développement des inférences et de la diversité interprétative.

Choisir les textes serait donc à tous les coups un exercice d'« équilibrage » (Sensevy, 2011) entre des motivations différentes mais complémentaires, à quoi s'ajoute la nécessité d'adapter les priorités à la progression du curriculum et donc à l'âge des élèves. Giasson (2014) estime ainsi que, dans l'enseignement primaire, la priorité revient à la littérature jeunesse, qu'au milieu du secondaire, une place peut être faite aux *best-sellers* pour adultes (beaucoup d'enseignants proposent ainsi aux élèves de cet âge des romans policiers ou des romans comme ceux de P.-E. Schmitt ou d'A. Nothomb) et qu'à la fin du secondaire, il importe de les ouvrir à la fois à la diversité de la littérature contemporaine et à quelques jalons de la littérature « classique ».

J'ajouterais volontiers que, dans chacune de ces catégories, une attention devrait être réservée à la diversité culturelle ainsi qu'au patrimoine du pays dans lequel les élèves sont

scolarisés : pour être vraiment formative et émancipatrice, la dialectique de la lecture littéraire se doit aussi d'être un va-et-vient entre l'ici et l'ailleurs, le local et le global.

Le long ou le court ? L'œuvre intégrale ou les morceaux choisis ?

Un deuxième dilemme qui a longtemps divisé les chercheurs et les enseignants concerne le format et le statut des textes que l'on donne à lire aux élèves. Entre les textes courts (petits romans, nouvelles, contes, poèmes, chansons) et les « briques » de cinq cents pages, faut-choisir ? Et corollairement, quel choix faire entre les œuvres intégrales, longues ou non, et les textes tronçonnés sous la forme d'extraits ? Dans les deux cas, il semble que l'on gagne à nouveau à opter pour une réponse médiane, car les deux options présentent chacune des enjeux importants. L'œuvre intégrale, qu'elle soit longue ou courte, apparaît comme un support privilégié pour travailler la diversité des processus de lecture, tandis que, dans un contexte où le temps scolaire n'est pas extensible, les extraits sont l'outil par excellence qui permet de présenter aux élèves une vision variée et élargie de la littérature en voyageant dans l'histoire et la culture. Par ailleurs, s'agissant d'œuvres intégrales, alterner la lecture d'œuvres longues et de textes brefs semble un compromis nécessaire pour favoriser l'implication dans la lecture de tous les élèves sans décourager ceux qui ont plus de peine à s'engager dans la durée.

Quels dispositifs pour enseigner la lecture littéraire de la maternelle à l'université ?

Des démarches et des dispositifs à alterner tout au long de la scolarité

Complémentairement à ces lignes de conduite sur la conception de l'acte de lecture et sur le choix des textes à proposer aux élèves, il reste à indiquer quelles pistes d'action concrètes permettraient de surmonter les difficultés de l'enseignement de la lecture et de rencontrer les objectifs qui ont été énoncés plus haut. Dans un livre plusieurs fois réédité que nous avons adressé aux enseignants ([1996] 2015), Louis Gemenne, Dominique Ledur et moi avons esquissé dix pistes d'action complémentaires, qui pourraient être résumées à cinq principes cardinaux :

- prendre en compte les lectures réelles des élèves et leurs représentations ;
- stimuler l'appropriation sensorielle de l'objet-texte et le rapport imaginaire aux textes ;
- travailler la diversité des processus de lecture, depuis le partage des perceptions initiales jusqu'au débat interprétatif ;
- travailler sur le processus de lecture lui-même à travers le dévoilement progressif ;
- diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves.

L'espace dévolu à cet article ne me permettant pas de développer chacun de ces principes, je me limiterai ici à expliciter et à illustrer les trois derniers.

Travailler la diversité des processus de lecture, depuis le partage des perceptions initiales jusqu'au débat interprétatif

La première nécessité est de mettre à profit chaque lecture collective pour exercer les élèves à la mise en œuvre explicite et structurée des différents processus de lecture. Cela suppose de procéder par étapes, mais en soulignant le caractère récursif, complémentaire et non hiérarchisé des opérations considérées, car ce qui vient en premier lieu dans le dispositif n'est pas moins important que ce qui vient en dernier lieu, aucune opération ne doit être considérée comme achevée après avoir été activée, et ce n'est pas parce qu'une opération est stimulée en dernier lieu qu'elle n'est pas à l'œuvre dès le début. L'ordre indiqué ici se veut donc seulement méthodologique et destiné à fournir aux enseignants comme aux élèves une structure de travail claire et susceptible d'être mise en œuvre dans n'importe quelle lecture.

La première étape consiste à stimuler chez les élèves la manifestation de leurs premiers effets de lecture spontanés. Après une première lecture du texte, qui gagne à être mise en voix par l'enseignant (il serait en effet contreproductif qu'elle soit dévolue à un élève qui, découvrant le texte, ne serait pas en mesure de le mettre en valeur), les élèves sont invités à dire très simplement, sans chercher à ce stade à interpréter ou à expliquer quoi que ce soit, ce que celle-ci leur donne à voir, à entendre et à ressentir. L'enseignant de son côté se limite à consigner au tableau les réponses en trois colonnes intitulées « Ce que je vois », « Ce que j'entends » et « Ce que je ressens ». L'objectif de cette première phase est clairement de permettre aux élèves d'exprimer leur participation subjective au texte sur les plans sensoriel, émotionnel et imaginaire.

La deuxième étape consiste à commencer à construire du sens ensemble en cherchant à s'accorder aux droits du texte, à travers un double processus de compréhension : sur le plan thématique d'abord, les élèves sont invités à identifier des « champs lexicaux » en observant les récurrences entre les mots et les réalités évoquées ; sur le plan de la progression ensuite, ils sont invités à repérer et à saisir des propositions, des phrases, des enchaînements cohérents. Ces deux étapes gagnent à alterner chacune un temps de recherche individuelle et un temps de mise en commun afin, à la fois, de permettre à chaque élève de s'y impliquer et d'assurer la mise en place de représentations collectives dument justifiées et rendues claires pour tous. La lecture quitte ainsi provisoirement sa dimension subjective et individuelle pour accéder à un espace de distanciation et de construction partagée.

La troisième étape consiste à donner de la valeur au sens qui vient d'être mis en place en passant de la compréhension à l'appréciation. Cette phase gagne à se faire d'abord subjectivement, en invitant les élèves à exprimer d'une part leur goût spontané à l'endroit du texte (sur le mode élémentaire du « j'aime/j'aime pas ») et ensuite intersubjectivement, en les invitant à formuler un jugement de valeur motivé, fondé sur des arguments (« ce texte est/n'est pas important parce que... »). Il s'agit ainsi de passer à nouveau de la par-

ticipation subjective à l'effort de distanciation et d'objectivation. C'est l'occasion ici d'inviter les élèves à considérer la diversité des critères qui leur permettent de formuler un jugement motivé et de les exercer à la fois à en exploiter plusieurs et à accueillir la diversité de ceux qui sont exprimés par leurs camarades afin de dépasser les jugements trop radicaux ou trop exclusifs. Ce moment du partage des appréciations est capital en vue de la formation à la perception des relativités des opinions et à l'ouverture à la diversité axiologique. Si le texte a déjà fait l'objet d'appréciations dans l'histoire ou de la part de certains agents de l'institution littéraire, ce sera aussi l'occasion pour l'enseignant d'en faire état et ainsi de permettre à ses élèves de relativiser et/ou d'enrichir leurs propres appréciations.

La quatrième étape consiste à donner du sens au sens, c'est-à-dire à interpréter le texte, à nouveau en suivant deux voies complémentaires : l'une subjective, en invitant les élèves à se fonder sur des expériences ou sur leurs représentations personnelles, l'autre intersubjective, en les invitant à mobiliser des savoirs communs. Les expériences personnelles sont par nature imprévisibles et infinies : étant donné leur rôle essentiel dans toute lecture (elles contribuent largement aux effets de « plaisir » qui y sont associés), l'enseignant se doit d'accorder du temps et de l'importance à leur manifestation, mais il lui revient aussi de mettre en évidence leur statut individuel et d'inviter les élèves à les combiner avec des interprétations partagées, qui font sens collectivement et permettent de faire de la classe une communauté interprétative. Ces dernières pourront s'appuyer sur des savoirs relatifs à la biographie de l'auteur, au contexte historique, culturel ou sociologique de son énonciation, ou sur d'autres écrits relevant du même texte (par exemple d'autres poèmes si on a affaire à un recueil de poésie) ou de textes antérieurs de l'auteur, de textes littéraires ultérieurs, de discours médiatiques (publicités, articles de presse...), d'images ou de productions audiovisuelles qui exploitent la même thématique ou encore de métatextes qui commentent le texte source ou certains de ses contenus ou de ses éléments.

La diversité de ces interprétations est bien sûr liée largement au texte : plus celui-ci a déjà circulé, plus il a pu susciter des « discours sémiotiques secondaires » (Louichon, 2015) qui permettent d'en multiplier les lectures. Tout l'enjeu pour l'enseignant est alors de faire en sorte que ces différentes ouvertures ne soient pas simplement transmises aux élèves de manière magistrale, mais qu'elles fassent l'objet d'une appropriation et d'une réflexion à la fois collective et personnelle. C'est ici qu'intervient un possible débat interprétatif. Pour organiser un tel débat d'une manière féconde, il est intéressant de diviser les élèves en quatre ou cinq groupes, puis de distribuer à chaque groupe une tâche interprétative différente (« selon nous, ce texte nous parle avant tout de... et nous dit avant tout que... ») ainsi qu'une ressource (texte, citation, information...) qui permettra de fonder cette interprétation. Il s'agit ensuite de demander aux différents groupes de préparer leur interprétation en vue de la défendre oralement : ce temps permettra d'échanger les perceptions au sein de chaque groupe et de s'accorder sur une interprétation commune suscitée par la ressource reçue. Au terme de cette préparation, l'enseignant réunit les différents groupes et lance le débat en veillant à le réguler : chaque élève est invité à s'exprimer et à appuyer ses interventions sur des éléments de la ressource qui lui a été confiée, mais il s'agit en même temps de respecter les tours de parole et d'articuler chaque nouveau propos à ceux des autres intervenants. L'enseignant invite enfin les élèves à dé-

gager une conclusion de ce débat en indiquant ce qu'il leur a appris sur la lecture et sur le sens des textes littéraires.

Le débat interprétatif ainsi conçu apparaît comme un dispositif clé pour favoriser le développement des compétences de lecture littéraire. Auteure d'une thèse sur ce genre scolaire, Ana Dias-Chiaruttini (2015) précise qu'il met en jeu quatre variables : le texte, bien sûr, mais aussi le mode d'accès à celui-ci, le mode de gestion du débat et l'enchaînement des tâches. Qui plus est, le débat peut se situer à trois moments distincts dans son rapport avec l'œuvre : au moment de la découverte, lorsque l'œuvre a été achevée dans sa globalité et lorsqu'on s'intéresse à un extrait de celle-ci. Il est dès lors possible de l'articuler à une série d'autres tâches, telles que le texte puzzle, la suite de texte, le questionnaire ou encore le cercle de lecture.

Dias-Chiaruttini souligne enfin le caractère intégrateur du débat interprétatif, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Pour l'enseignant, il permet de tresser deux « gestes professionnels » (Bucheton, 2009 ; Dufays, 2019) spécifiques, celui de la confrontation des énoncés et celui de la gestion de la construction et de la validation du sens ; et pour les élèves, il favorise la mobilisation combinée de quatre modalités de lecture, à savoir l'identification, la distanciation, les impressions et la cognition. On retrouve bien ici, désignés par des mots un peu différents, les processus définitoires du va-et-vient de la lecture littéraire.

Travailler sur le processus de lecture lui-même : le dévoilement progressif

La deuxième piste d'action concrète que j'évoquerai ici concerne un dispositif déjà ancien, dont on trouve la première formulation en 1982 chez Annette Beguin, et que j'ai développé ensuite plusieurs publications (Dufays, Gemenne et Ledur, [1996] 2015 ; Dufays, 2014). Ses modalités de base consistent à choisir des textes énigmatiques « à chute » assez courts, à les découper matériellement en un nombre limité de « lexies » (unités de lecture) pertinentes du point de vue de la tension dramatique ou narrative, puis, après la lecture collective de chaque morceau, à susciter un partage de questions et de réflexions sur des modes variés.

Par exemple, si le texte est un bref récit découpé en trois parties, après la lecture du premier fragment, la consigne serait d'inviter les élèves à répondre aux questions types qui peuvent être posées sur un *incipit* narratif : quel est l'effet de sens provoqué par la première phrase ? à quel(s) protagoniste(s) a-t-on affaire et que sait-on de lui ou d'eux ? Où cela se passe-t-il, et à quoi le sait-on ? Quand cela se produit-il ? En quoi consiste la situation ou l'action qui est présentée ? À quelle suite s'attend-on ? L'important ici n'est pas tant d'obtenir pour chaque question une réponse unique que d'accueillir les différentes possibilités qu'elle autorise. L'enjeu est de permettre aux élèves de s'approprier une technique d'entrée dans un récit utile et aisément applicable à tous les textes de ce genre, en favorisant d'emblée le double régime de la lecture littéraire : prise de distance analytique d'un côté puisqu'il s'agit d'identifier des catégories narratives générales, et en même

temps activation du suspense, de la tension narrative et partant de la participation émotionnelle.

Après la lecture de la deuxième partie, la consigne serait de ne plus se poser de questions, mais seulement d'écrire en imaginant une suite cohérente avec ce qui vient d'être lu : l'enjeu est alors d'articuler écriture et lecture tout en suscitant l'invention et en développant l'imaginaire. Une alternative ou un prolongement serait d'inviter les élèves à s'interroger entre eux, ce qui serait un bon moyen de susciter l'autonomie et la réflexivité. Dans les deux cas, il conviendra que l'enseignant complète les hypothèses narratives proposées par les élèves en leur posant les questions clés qu'ils auraient oublié de traiter, par exemple : Que devient le héros ? Où est-il ? Comment expliquer ce qui lui arrive ? Que va-t-il se passer ?

Enfin, la lecture de la troisième et dernière partie pourrait être suivie d'une invitation à interpréter l'évènement final, puis à relire l'ensemble en faisant retour sur les effets de sens qui auraient échappé et en particulier, s'agissant d'un récit à chute, sur les indices de la chute qui étaient déjà présents au début du texte mais avaient été habilement « narcotisés » par le narrateur. Il importera surtout ici de favoriser une ouverture à la diversité des interprétations, en alternant à nouveau les hypothèses subjectives (sur les « événements », les émotions, les souvenirs, les échos éprouvés par les lecteurs) et les hypothèses intersubjectives (sur le symbolisme du récit, son intertextualité, son « message »).

Bien entendu, pour devenir vraiment formative, cette expérience ne peut pas rester isolée : elle gagne à être renouvelée plusieurs fois chaque année, et l'enseignant a tout intérêt pour ce faire à se doter d'une « banque de textes » propices à ce type de démarche².

La répétition de cette démarche est d'autant plus importante que ses enjeux sont multiples. Par son caractère ludique, l'énigme motive, elle met en situation de recherche, ralentit et intensifie l'activité mentale des élèves, elle articule lecture, écriture et prise de parole (polymodalité qui est une des conditions d'accès au rapport « passionnel » à la littérature), et surtout elle permet de s'interroger sur le processus de lecture en train de se faire. Elle permet ainsi d'activer la métacognition et la réflexivité, notamment à propos des stéréotypies et des genres repérables dans le texte, car, pour pouvoir le comprendre, on a besoin d'y reconnaître des éléments familiers qu'on puisse relier à un ou plusieurs cadre(s) générique(s) et par là d'acquérir un savoir sur la lecture. Enfin, cette démarche rend la lecture réellement collective en stimulant la construction de « topics » qui favoriseront une interprétation « coopérative » (Eco) au sein d'une communauté interprétative (Fish), mais en même temps, elle stimule l'affectivité, car le lecteur s'identifie d'autant

2 À titre d'exemples, dans *Pour une lecture littéraire* ([1996] 2015), L. Gemenne, D. Ledur et moi proposons d'exploiter la BD de Gotlib « Attendez ce qu'est la fin » (*Dingodossiers*, 1966), les nouvelles « Cauchemar en rouge » ou « Hymne de sortie du clergé » de Fredric Brown (*Fantômes et farfouilles*, Paris, Denoël, 1961), « À s'y méprendre ! » de Villiers de L'Isle-Adam (*Contes cruels*, 1883), « Masques » d'Henri de Régnier (*Esquisses vénitienes*, 1906), « Reperiens quem devoret » de Gaston Compère (*La Femme de Putiphar*, 1975), « Le dragon » de Ray Bradbury (*Un remède à la mélancolie*, 1961), « Le mal » de Christian Bobin (*L'Inespérée*, 1994), « Quand Angèle fut seule... » de Pascal Mérygeau (1983), ou encore la chanson parodique « Les lésions dangereuses » de Boris Vian. L'enseignant trouvera de nombreux autres exemples de textes intéressants dans les diverses listes de « récits à chute » disponibles sur la Toile.

plus au personnage. On le voit, ce dispositif constitue une manière privilégiée de stimuler l'essentiel va-et-vient entre participation et distanciation propre à la lecture littéraire.

Qui plus est, la lecture par dévoilement progressif apparaît comme une manière précieuse de stimuler des interactions didactiques fécondes : tout au long de la démarche, le professeur guide et structure l'échange, il rappelle la nécessité d'arriver à un sens cohérent et commun, qui tienne compte du sens actuel des mots et des stéréotypies dont ils relèvent, il accueille chaque réponse avec bienveillance et ouverture envers les suggestions imprévues mais sans complaisance, il suscite la métacognition et la réflexivité et enfin il s'implique lui-même affectivement dans le processus en manifestant son plaisir, et favorise par là celui des élèves.

Il convient juste de préciser que le dispositif s'applique à la lecture collective de textes narratifs brefs, mais qu'il semble peu adapté à la lecture individuelle de textes longs et des textes non narratifs. En outre, comme l'a noté Tauveron (2005), il présente un risque de dérive si le découpage en fragments est mené de manière mécanique, sans articulation avec une phase de lecture « tabulaire » globale.

Enfin, peut-on évaluer les lectures liées à ce dispositif ? Oui, si les élèves sont exercés, à chaque fois, à se poser les mêmes types de questions (« Qui est (sont) le(s) personnage(s), dans quel contexte spatiotemporel se trouve(n)t-il(s) et/ou que fait (font)-il(s) ? Quels indices permettent de trouver la clé avant la "chute" ? Compte tenu du personnage, du contexte et de l'action, à quel genre de texte a-t-on affaire ? »), car on dispose ainsi d'une grille d'analyse et d'évaluation qui permet de mesurer les progrès accomplis au fil des lectures.

Diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves

La troisième piste que je proposerai ici sera plus rapidement esquissée : elle consiste à diversifier au maximum les exploitations des lectures demandées aux élèves. Il ne suffit pas en effet de leur proposer des dispositifs féconds pour travailler la lecture en cours de réalisation, il importe en outre de prévoir une certaine congruence entre ces dispositifs et les productions des élèves qui serviront *in fine* à l'enseignant à évaluer leurs compétences acquises. Qu'il me suffise ici, dans le prolongement de propositions antérieures (Dufays, 2011 ; Dufays, Gemenne et Ledur, [1996] 2015), d'indiquer que ces productions ont tout intérêt à alterner les manifestations écrites et orales, le travail individuel et le travail collectif (en duo, par exemple), les tâches longues et les tâches courtes, les tâches formelles et les tâches informelles, les tâches subjectives et les tâches objectivantes, et surtout les médiations métatextuelles (relevant du commentaire) et les médiations hypertextuelles (relevant de la réécriture, notamment sous forme d'amplification, de transposition ou de recomposition).

Conclusion

Laissons le mot de la fin à une élève en lisant cet extrait du journal de lecture de Noémie (13 ans) à propos d'une nouvelle à énigme lue en classe :

J'ai hâte de lire la suite pour voir comment ça va se passer. Arezou croit que c'est une attrape comme les autres textes que Madame nous a donnés. Mike croit que c'est un rêve. Moi je crois que ça s'est vraiment passé et que les « enfants » veulent vraiment la tuer. Je reste sur mon idée et je pense que la suite sera qu'elle voudra prouver son innocence.

Il ne faut pas être grand clerc pour lire dans ces quelques lignes des indices visibles d'un va-et-vient entre l'implication subjective de la jeune lectrice dans le récit et la réflexion distanciée qu'elle opère sur celui-ci (intégration des échanges, sélection précise des informations, anticipation sur les relations causales, reformulation du sens global...). Est-il nécessaire d'épiloguer davantage sur la productivité du modèle de la lecture littéraire ?

Références bibliographiques

- Baudelot C., Cartier M. et Detrez C. (1999), *Et pourtant, ils lisent...*, Paris, Seuil.
- Bautier E. et Goigoux R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, 148, p. 89-10.
- Beguín A. (1982), *Lire-écrire*, Paris, L'école.
- Bucheton D. (dir.) (2009), *L'agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès.
- Chartier A.-M. et Hébrard J. (2000), *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou/Fayard.
- David J. (2012), « Le premier degré de la littérature », *Fabula-LhT*, 9, *Après le bovarysme*, www.fabula.org/lht/9/david.html.
- De Croix S. (2009), « Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire : une recherche-action en didactique de la lecture littéraire », thèse de doctorat, Louvain, UCLouvain. <http://hdl.handle.net/2078.1/29671>.
- Dias-Chiaruttini A. (2015), *Le Débat interprétatif dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- Dufays J.-L. ([1994] 2010), *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Berne, Peter Lang.
- Dufays J.-L. (2011), « Les textes du lecteur en situation scolaire », dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation*, Berne, Peter Lang, p. 19-32.
- Dufays J.-L. (2013), « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches et travaux*, 83, *L'Expérience du sujet lecteur. Travaux en cours*, p. 77-88.

- Dufays J.-L. (2014), « De la tension narrative au dévoilement progressif. Un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés », *Études de lettres*, 1, *Les Passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, p. 133-150.
- Dufays J.-L. (2017), « Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? », *Recherches en éducation*, 29, p. 11-21.
- Dufays J.-L. (2019), « Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants », dans S. Aeby Daghé, E. Bulea Bronckart, G. S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et B. Védrières (dir.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*, Villeneuve-d'Asq, Septentrion, p. 197-209.
- Dufays J.-L. et Daunay B. (2016), « La lecture littéraire en débat, pour en finir ? », dans C. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Berne, Peter Lang, p. 211-223.
- Dufays J.-L. et Daunay B. (2020), « Lecture littéraire », dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Dictionnaire de didactique de la littérature*, Paris, Champion, p. 74-76.
- Dufays J.-L., Gemenne L., et Ledur D. ([1996] 2015), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck.
- Eco U. (1985), *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset.
- Eco U. (1992), *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- Fish S. (2007), *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires.
- Gervais B. (1992), « Les régies de la lecture littéraire », *Tangence*, 36, p. 8-18.
- Giasson J. (2008), *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- Giasson J. (2014), *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Goigoux R. (2000), *Les Élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du Cnefei.
- Goigoux R. et Richard C. (2002), « Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir » [document multimédia, Bordeaux, CRDP d'Aquitaine, ISBN 978-2-86617-418-7.
- Groupe m (1990), *Rhétorique de la poésie. Lecture linéaire, lecture tabulaire*, Paris, Seuil.
- JEY M. (1998), *La Littérature au lycée. Invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz.
- Jouve V. (1992), *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- Langlade G. (2007), « La lecture subjective », *Québec français*, 145, p. 71-73.
- Louichon B. (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, AIRDF/Presses universitaires de Namur, p. 195-216.
- Louichon B. (2015), « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma*, 43, p. 22-31.

- Marghescou M. (2009), *Le Concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé.
- Petit M. (2002), *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin.
- Picard M. (1986), *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
- Riffaterre M. (1979), *La Production du texte*, Paris, Seuil.
- Rouxel A. (1996), *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR.
- Rouxel A. et Langlade G. (dir.) (2004), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, PUR.
- Schaeffer J.-M. (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil.
- Sensevy G. (2011), *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Serres M. (1991), *Le Tiers instruit*, Paris, François Bourin.
- Simard C., Dufays J.-L., Dolz J. et Garcia-Debanc C. (2019), *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck.
- Stierle K. (1979), « Réception et fiction », *Poétique*, 39, p. 299-320.
- Tauveron C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, p. 9-38.
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- Tauveron C. (2005), « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », *Repères*, 31, p. 73-112.