



Le sujet lecteur-scripteur: brève histoire française d'un paradigme didactique contemporain

Il soggetto lettore-scrittore: Breve storia francese di un paradigma didattico contemporaneo

Jean-François Massol

Professeur émérite | UMR LITT&ARTS – Equipe LITEXTRA (Littératures, Expériences, Transmission
CNRS et université Grenoble Alpes | jean-francois.massol@univ-grenoble-alpes.fr

ABSTRACT

The contribution proposes an excursus on the development of models for analysing and commenting on literary texts, from the biographies of authors to those of a structuralist matrix such as linguistic, narratological or rhetorical figure-based models, up to the reflection on subjective reading that has determined a didactic perspective. Three more recent reception models are presented: the historical-aesthetic model, concerned with the different readers who subsequently actualise works; the semi-ological model, which emphasises the textual palimpsest (model reader) that everyone must respect; and finally the model developed by Michel Picard, focused on 'the real reader'. The latter approach utilises game theories and Freudian psychoanalysis and places the experience of reading literary texts under the sign of the plurality of instances: the 'reader' who remains present to the world he perceives at the edge of the book space or through the sounds and scents that reach him from the outside world; the 'reader' who allows himself to be drawn into his memories and fantasies by the representations and forms of the texts; and the 'reader' who enacts a diversified reflection.

The focus of the contribution, however, is on the rise of the subject-reader paradigm, of which not only a comprehensive review is provided, but also experiences, trends, research and limitations. This orientation recognises the primary role in literary analysis of the 'empirical reader', who becomes a true teaching paradigm, a new way of conceiving the teaching of literature.

Keywords: reader, literature, didactic paradigm, textual models, subject-reader, literary analysis

‘Tout lecteur est triple.’ *M. Picard*

‘L’implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature.’ *A. Rouxel et G. Langlade*

‘En classe, le sujet-lecteur n’est jamais seul.’ *J.-F. Massol*

‘Le sujet-lecteur est un sujet moral à part entière.’ *N. Rouvière*

1. Pôles de la littérature et époques de la lecture scolaire en France

Si, selon A. Compagnon (1998), cinq ‘questions de fond’ ou ‘notions fondamentales’ trouvent des réponses dans tout discours sur la littérature, deux d’entre elles ont organisé successivement, en France, la lecture scolaire des textes de la fin du XIXe siècle au début de notre siècle. A la fin du XIXe siècle, au moment où l’enseignement de la littérature française s’est séparé de celui des langues et littératures anciennes dont il était dépendant dans le système des Belles Lettres hérité de la rhétorique, l’auteur a été le pivot de la nouvelle discipline de l’histoire littéraire. Dans ce cadre universitaire et scolaire qui a été avant tout développé par Gustave Lanson, les textes étaient lus et commentés en lien avec les biographies de leurs auteurs. En théorie, cette conception a été contestée par les critiques et essayistes de différentes obédiences (psychanalytique, marxiste, structuraliste...) dans le mouvement que l’on a appelé ‘la nouvelle critique’ (Dobrovsky, 1966; Picard, 1965), mais il a fallu attendre une vingtaine d’années pour que cette contestation théorique du système centré sur l’histoire littéraire nationale soit reprise pour faire évoluer l’enseignement de la littérature.

C’est en 1985, sous le premier septennat de F. Mitterrand, que de nouveaux programmes pour le lycée définissent la ‘lecture méthodique’ des textes afin de rompre avec l’explication de texte héritée de Lanson et de prendre en compte de nouvelles conceptions de la littérature, essentiellement les apports du structuralisme. Si l’auteur reste une référence du sens des textes, il n’est plus la seule et unique. Car la lecture scolaire met désormais le texte en ses particularités formelles au centre d’une démarche que les programmes instituent: à partir de différentes notions définies peu de temps auparavant, linguistiques (le champ lexical, la temporalité verbale...), narratologiques (schéma narratif, schéma actantiel...), mais aussi bien plus anciennes comme les figures de style héritées de la rhétorique, toutes notions présentées comme des outils, les élèves doivent analyser formellement textes courts, extraits et œuvres intégrales, afin d’élaborer ensuite une signification qui n’est pas vue comme unique. Mise en œuvre à partir de grilles méthodiques, cette nouvelle forme de lecture entend en particulier compenser les lacunes culturelles d’élèves d’origines sociales populaires puisque, à partir de 1975 et la réforme du ministre Raymond Haby du président Giscard d’Estaing, tous les élèves fréquentant l’école primaire deviennent collégiens, – ce qui n’était pas le cas précédemment. En outre, selon l’objectif fixé en 1985 par le ministre socialiste J.-P. Chevènement, 80% de chaque génération doit se trouver ‘au niveau du baccalauréat’.

C’est dans la période qui suit immédiatement l’introduction des théories du texte dans l’enseignement de la littérature au collège et au lycée et en raison de la démotivation envers la lecture de la littérature que produit cette nouvelle conception, assez vite critiquée de différents côtés¹, que commence à se développer la réflexion sur la lecture subjective dans une perspective didactique. C’est en 2003, que sera organisé à Rennes, le premier colloque sur le sujet lecteur (Rouxel & Langlade, 2004).

2. Trois théories de la réception

Les années 70-80 voient se développer des réflexions sur la lecture de la littérature. L’esthétique de la réception d’un Hans-Robert Jauss (1978) et l’approche sémiologique d’un Umberto Eco dans son *Lector in*

1 Du côté de la théorie littéraire, A. Compagnon la désigne, en 1998, comme «une petite technique pédagogique souvent aussi desséchante que l’explication des textes à laquelle elle s’en prenait alors avec verve», *Le démon de la théorie*, p. 11.

Effects of Reading

fabula (1985) sont deux manières excellemment construites théoriquement de concevoir l'activité, l'une, marquée par la dimension historique, s'intéressant aux différents lecteurs qui actualisent successivement les œuvres, l'autre, d'orientation sémiologique, mettant l'accent sur les programmations textuelles (lecteur modèle) que tout un chacun se doit de respecter. Mais c'est une troisième conception, tout autant solide théoriquement, qui sera à l'origine de la réflexion didactique ici présentée, celle développée par Michel Picard. Ayant organisé un colloque pour réfléchir aux spécificités de 'la lecture littéraire' (Picard, 1986), le chercheur donne une illustration précise de cette pratique en s'intéressant au lecteur réel. Pour décrire l'activité de celui-ci, il a recours aux théories du jeu et à la psychanalyse freudienne (*La lecture comme jeu*, 1989). Ce faisant, il inscrit l'expérience de lecture des textes littéraires sous le signe de la pluralité: pour lui, trois instances sont à l'œuvre, le 'liseur' qui reste encore présent au monde qu'il perçoit à la lisière de l'espace du livre ou à travers les sons et les parfums qui lui parviennent du monde extérieur; le 'lu' qui se laisse attirer en ses souvenirs et ses fantasmes par les représentations et les formes des textes; le 'lectant' qui met en œuvre une réflexion diversifiée. On le voit, ces trois instances peuvent être rapprochées de celles de la psyché freudienne, le 'lu' renvoyant au 'ça', le 'lectant' au 'surmoi' et le 'liseur' au 'moi'. Elles permettent surtout à M. Picard de définir ce qu'est pour lui une véritable lecture, ne faisant l'économie d'aucune des instances, mais jouant des interprétations propres des textes dans lesquelles chacune intervient. On ajoutera que, pour l'auteur de l'essai, cette reconnaissance de la lecture comme jeu implique d'imaginer une 'nouvelle pédagogie de la lecture' (Picard, 1989, p. 308) sur laquelle il ne propose cependant que quelques remarques très générales la fin de son essai. La perspective est bien là cependant.

Pour diverses raisons, en particulier le refus de délaisser le texte pour évoquer sa lecture, cette modélisation séduit peu les chercheurs en littérature. En revanche, d'autres chercheurs qui ont en ligne de mire les pratiques scolaires s'y intéressent particulièrement. *La lecture comme jeu* reste une référence fondatrice de la didactique de la littérature, alors discipline émergente.

3. Un contexte et ses potentialités

Pour comprendre dans une perspective française la fondation de cette nouvelle discipline et ses nécessités, il faut revenir au contexte institutionnel et aux ouvertures que celui-ci va créer. En 1991, le ministre Jospin de l'Éducation nationale de François Mitterrand regroupe, dans des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) nouvellement créés, la formation des enseignants du premier degré et celle des enseignants du second degré et induit des harmonisations entre les deux systèmes. Déclaré universitaire, ce nouveau dispositif institutionnel a besoin de s'appuyer sur des recherches dans les Sciences de l'Éducation et les didactiques disciplinaires. Or, pour la discipline Français, c'est une didactique d'obéissance fondamentalement linguistique qui se trouve alors développée, – même si, pour le second degré, existent déjà des recherches comme celles sur les ateliers d'écriture menées à Grenoble par Claudette Oriol-Boyer (1980). Pour les linguistes s'occupant de didactique, d'ailleurs, la littérature n'offre qu'un ensemble de textes pas plus intéressants à considérer que les textes fonctionnels de divers genres (règles du jeu et recettes, documents informatifs, argumentations de différentes catégories...). Mais les enseignants-chercheurs qui connaissent bien les enjeux idéologiques et éthiques qu'offre la lecture des œuvres patrimoniales et contemporaines et souhaitent défendre leur place dans le système d'enseignement réagissent. À partir de premiers travaux comme les enquêtes menées par Bernard Veck et ses équipes (1990, 1997) à l'Institut National de la recherche pédagogique (INRP), vont se développer les premières recherches en didactique de la littérature. Une première fondation marque ce mouvement de réflexion et d'innovations, la création en 2000, à Rennes, grâce à Annie Rouxel et Gérard Langlade, des premières Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, internationalisées l'année suivante, à l'université de Namur (Belgique), par l'organisation des deuxièmes Rencontres, et suivies, en 2002, par celles de Grenoble.

Effects of Reading

Un mouvement est ainsi lancé qui sera pérenne puisque, en juin 2022, l'université de Genève organise les XXIIIes Rencontres.

4. L'essor du paradigme du sujet lecteur: colloques, recherches, thèses

Vingt ans après l'organisation des premières Rencontres, en 2020 donc, a été publié aux éditions parisiennes H. Champion *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Brillant-Rannou et al.). Relevant pleinement de la 'valorisation de la recherche' naguère dénommée 'vulgarisation', cet ouvrage collectif marque une étape à la fois dans le développement de travaux et recherches sur une discipline en construction régulière et dans la priorité donnée, pendant toute la période, à une orientation de beaucoup de ces travaux: dès l'introduction de ce dictionnaire, en effet, est reconnue la place première faite au paradigme didactique de la lecture subjective.

Que s'est-il donc passé sur ce plan dans les vingt premières années de ce XXIe siècle? Tout simplement l'organisation d'une série de manifestations scientifiques, l'élaboration et la réalisation de recherches tant collectives pour certaines qu'individuelles lorsqu'il s'est agi de thèses, qui ont attiré la réflexion sur 'le lecteur empirique' dans le champ des didactiques disciplinaires et l'ont développé comme 'paradigme didactique', nouvelle manière de concevoir l'enseignement de la littérature.

D'un point de vue géographique, on peut aussi dire que ces manifestations et recherches ont, pour la France, été organisées et menées à partir de quelques centres, Rennes, Toulouse, Grenoble, puis Montpellier, Cergy, Bordeaux... Et qu'elles ont été reliées à des centres de recherche francophones, en Belgique (Louvain-la-neuve, Namur), au Québec (universités du Québec, Laval...), en Suisse (Genève, Lausanne), en Tunisie (Sousse).

Pour les manifestations, on relèvera une journée d'étude qu'on pourrait dire 'préliminaire', en 1998, à l'IUFM de Nîmes sur 'lecture privée et lecture scolaire' (Demougin & Massol, 1999); le colloque fondateur de Rennes en 2003 sur 'le sujet lecteur, théorie et enseignement de la littérature' (Rouxel & Langlade); le colloque de Toulouse, en 2007 ou 2008, sur 'le texte du lecteur' (Mazauric, Fourtanié, Langlade); le colloque de Grenoble, en 2012, sur 'le sujet lecteur-scripteur' (Massol & Brillant-Rannou)... Et l'on ne saurait oublier la journée d'étude sur 'Le lecteur et ses autres', organisée à Toulouse en 2013, ou encore celle sur 'l'écoute des poèmes' pour 'enseigner des lectures créatives', à Grenoble en 2015 (Boutevin et al., 2018).

Pour les recherches collectives, on peut citer celle qu'a menée à Rennes Annie Rouxel concernant 'la lecture cursive' (2005), mais aussi le travail dirigé à Cergy par S. Ahr sur le carnet de lecture (Ahr & Joole, 2012), ou encore les deux journées sur 'actualiser et contextualiser les textes' organisées à Grenoble et à Bordeaux, en 2015 et en 2016 (Massol et al., 2017).

Pour les thèses, celle sur l'enseignement de la poésie au lycée par N. Rannou a été soutenue à Rennes en 2010; celle sur 'la construction de l'identité du lecteur au cours préparatoire' par Agnès Perrin à Grenoble en 2012; celle sur 'l'avènement du sujet lecteur [...] en lycée professionnel' par Stéphanie Lemarchand à Rennes en 2014; celle sur 'le bon usage du bovarysme dans la classe de français' par V. Larrivé à Toulouse en 2014, la même année que celle sur 'l'appropriation des textes en classe de seconde' par Bénédicte Shawky-Milcent à Grenoble. Il faut ajouter des thèses dont la co-direction a permis de relier deux universités de deux pays différents, comme celle de Marion Sauvare, sur 'le sujet lecteur divers', soutenue à la fois à Toulouse et à l'Université Laval du Québec, en 2013.

A ces recherches individuelles, il faut ajouter aussi la réflexion sur 'l'après-coup de la lecture' qui a constitué l'inédit de Brigitte Louichon (2009) pour son dossier d'Habilitation à diriger des recherches.

Si l'on ajoute que cette liste n'est pas complète pour éviter un effet trop pesant, on voit que cette construction d'une didactique disciplinaire centrée sur la lecture subjective a été la conséquence d'une intense recherche collective, mais aussi, c'est à souligner, le fruit d'amitiés intellectuelles fortes, nécessaires et heureuses réactions à un désintéret général des chercheurs en littérature et à une concurrence nette, tout

Effects of Reading

au moins dans les débuts de ce mouvement, avec les chercheurs en didactique du français, férus de linguistique comme on l'a dit et passablement dédaigneux des travaux de diverses orientations sur la littérature patrimoniale.

Par ailleurs, si l'on s'en tient aux titres des thèses, on peut ajouter que ce paradigme didactique a fait l'objet de travaux sur tout le cursus de l'élève, le lycée et sa classe de seconde (Brillant-Rannou; Shawky-Milcent), le lycée professionnel (Lemarchand), le collège (Larrivé, Sauvaire), et, moins présente sans doute, l'école primaire (Perrin, 2012). Cette prise en compte de tout le cursus se retrouve aisément si l'on se reporte aux tables des matières des actes des colloques et journées d'étude.

5. Rapport à la littérature

Issu des analyses et propositions des théoriciens de la réception (M. Picard avant tout), le paradigme de la lecture subjective s'est intéressé aux œuvres littéraires dans leur découverte, leur lecture et leur relecture par les élèves. Mais, très vite, les formes mêmes que prend la lecture des écrivains ont été interrogées. Si ceux-ci sont, en effet, des lecteurs experts, ils sont aussi des lecteurs passionnés ayant pratiqué, dans leur formation et même ensuite, des modalités variées de lecture. Un premier texte a vite servi de référence, celui que Proust a consacré à ses lectures enfantines et qui a pour titre 'Journées de lecture' (1909). Mais, en 2003, lors du colloque de Rennes, d'autres écrivains ont été convoqués. Dans son *Journal*, André Gide mentionne les œuvres qu'il lit en permanence et ses postures de lecteur sont variées puisqu'il met certains textes en lumière, en analyse d'autres, peut critiquer tel ou tel auteur d'une formule ou plus longuement, ironiser à leur propos ou s'enthousiasmer à d'autres moments. Mais c'est seulement à la lecture gidienne du roman de Stendhal *Armance* que Brigitte Louichon a consacré une étude. Les lectures d'un poète ont été évoquées par Jérôme Roger à propos d'Henri Michaux, celles d'un critique devenu un écrivain contemporain, spécialiste de l'autofiction, à savoir Serge Doubrovsky, ont été analysées par M.-J. Fourtanier. Si, dans ses nombreuses correspondances ou son *Journal*, R. Martin du Gard mentionne diversement les lectures que lui aussi fait en permanence, il a consacré une longue scène de son roman de longue haleine des *Thibault*, à la lecture par l'un de ses protagonistes d'une nouvelle fictive d'un autre protagoniste. Comme l'analyse J.-F. Massol, la proximité fraternelle du lecteur et de l'auteur du texte donne évidemment à la lecture racontée une dimension éminemment subjective. Par la suite, d'autres témoignages d'écrivains sur leurs lectures et d'autres représentations littéraires de l'acte de lire ont été convoquées dans la réflexion, que ce soit, par G. Langlade, l'autobiographie *Le Poing dans la bouche*, du traducteur G. O. Goldschmidt; par J.-F. Massol, celle de la romancière contemporaine Agnès Desarthe, *Comment j'ai appris à lire* (2013) et par plusieurs chercheurs cet excellent récit d'Alberto Manguel intitulé *Journal d'un lecteur* (2004)...

Ces références aux souvenirs littéraires de lecture figuraient également dans les travaux d'une anthropologue que nous avons alors découverte. Également influencée par les thèses de M. Picard, Michèle Petit met en regard, dans son *Eloge de la lecture* (2002), les attitudes et réactions de jeunes lecteurs fréquentant des bibliothèques de quartiers défavorisés et celles de divers écrivains afin de mettre en lumière diverses dimensions de la lecture: sa fonction identitaire avant tout, mais aussi ses effets thérapeutique, d'ouverture, ou encore la possibilité qu'elle offre de passer de l'intimité à une certaine sociabilité. Et il était passionnant, ensuite, de voir comment cette première approche a été suivie par des études de la même anthropologue sur le rôle de la littérature pour des populations brutalement confrontées à des catastrophes climatiques ou politiques en Amérique du Sud (*L'art de lire, comment résister à l'adversité*, 2008).

Au-delà des œuvres patrimoniales et des discours des écrivains sur leurs lectures, la didactique de la littérature s'est également penchée sur un domaine particulier du champ littéraire. Si la littérature de jeunesse est un ensemble désormais envisagé dans son ancienneté et son histoire propre (Marcoïn, 2006), avec des moments de dynamisme et de prestige comme le XIXe siècle (Comtesse de Ségur, Hector Malot, Jules

Effects of Reading

Verne...), si elle est aujourd'hui un secteur très actif et économiquement important de l'édition française, sa reconnaissance par l'institution scolaire est récente. Dans le premier degré, jusqu'aux programmes de 2002 qui créent la discipline "littérature" à l'école primaire, les contes traditionnels étaient mêlés aux romans scolaires (*La maison des flots jolis* d'Edouard Jauffret, 1953) et aux extraits d'auteurs de diverses renommées (Hugo, Colette, aussi bien que Jean Aicard ou Ernest Pérochon) pour être seulement des supports à ce que l'on nommait "lecture courante" puis "expressive". Les instructions de 2002 ont ainsi changé la donne. Au niveau du collège, il faut attendre les programmes de 1996, pour que ce domaine du littéraire soit officiellement reconnu et recommandé en tant que tel dans l'objectif de motiver les élèves à la lecture. Dans le cadre des recherches sur la lecture subjective, des albums, contes et nouvelles, romans et recueils poétiques pour la jeunesse sont présents dans certains travaux et certaines publications. Dans sa thèse sur la construction identitaire du lecteur en CP, Agnès Perrin a étudié et utilisé dans différentes expériences un manuel de lecture s'appuyant sur une série d'albums contemporains. Plus récemment, lors des XXe Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Rennes, Evelyne Bedoin et Sylvie Farré ont analysé des dispositifs scolaires de lecture d'oeuvres pour l'enfance comme la bande dessinée *Le paradis des cailloux* de Fabien Vehlmann et Gwen pour la première (Bedoin, 2021) ou des albums *Chien bleu* de Nadja et *Petite beauté* d'Anthony Browne pour la seconde (Farré, 2021).

6. Elargissement de la notion de lecture subjective

Les titres des colloques et de certaines des Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature comme ceux des thèses permettent de voir comment le paradigme de la lecture subjective s'est développé. Si le colloque fondateur de 2003, à Rennes, a pris en compte dans une perspective didactique la globalité de la notion de 'sujet lecteur', celui de Toulouse, en 2008, va développer une notion centrale, celle de 'texte du lecteur'. Celui-ci se définit comme le tissage du texte en ses fragments successifs avec les réponses et réactions du lecteur aux injonctions du 'lecteur modèle' postulé par Eco, ainsi que 'avec 'la multitude des données fictionnelles nouvelles' (Mazauric et al., 2011, p. 21) qu'apporte consciemment et inconsciemment chaque lecteur réel dans le cadre mouvant de sa lecture. Evidemment, ce 'texte' est une construction toujours singulière qui s'élabore et se développe dans le cerveau du lecteur; n'en subsistent ou n'en apparaissent ensuite que des éléments très fragmentaires si rien n'est fait pour y avoir accès, ce à quoi répond, par exemple, la pratique des journaux de lecture.

Cette activité écrite transposée de la pratique de certains écrivains n'a pas été la seule auxquelles les didacticiens ont eu recours, on le verra un peu plus avant. Mais si on fait régulièrement écrire les élèves sur leurs lectures, peut-on dire que le sujet lecteur est aussi un scripteur? A cette question, ont répondu deux manifestations. A Grenoble, en 2012, pour un colloque sur 'le sujet lecteur-scripteur', l'accent a été mis sur la diversité tant des dispositifs que des élèves, ceux-ci étant considérés dans une perspective ouvrant sur des dimensions plus sociologiques. La question a été reprise un peu différemment à Toulouse en 2015. Pour François Le Goff et Marie-José Fourtanier qui organisaient alors les quatorzièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, il s'agissait d'explorer les 'formes plurielles des écritures de la réception'.

Lecture courante ou expressive dans les configurations anciennes du premier degré, lecture expliquée ou méthodique ou analytique à différents moments du second degré, la particularité de la lecture scolaire est qu'elle se développe dans des groupes plus ou moins institutionnalisés (du groupe classe aux groupes momentanés définis par l'enseignant pour des travaux précis). Dès lors on peut dire que, 'en classe, le sujet lecteur n'est jamais seul' (Massol, 2017). C'est cette dimension qui a été explorée à Toulouse en 2013 lors d'une journée d'étude consacrée au 'sujet lecteur et ses autres' (Mazauric, 2013). Elle implique aussi que soient également interrogés les dispositifs oraux de mise en commun ou en débat des conceptions et réactions des élèves.

7. Pluralité de l'expérience de lecture

La pluralité est constitutive de la définition de la lecture subjective dans le modèle de M. Picard, on l'a vu. Son modèle est assez vite revu par V. Jouve, qui, en 1998, dans son essai *L'effet-personnage dans le roman*, le reprend strictement, pour lui apporter quelques infléchissements: déclarant inutile aux analyses le 'liseur', V. Jouve distingue un 'lectant jouant' d'un 'lectant interprétant' et introduit le 'lisant', instance qui se laisse piéger par l'illusion référentielle et accepte de croire au monde fictif.

Prenant toutes en compte le modèle picardien, d'autres configurations sont proposées ensuite pour définir un lecteur pluriel.

C'est dans le cadre des Sciences de l'Education que s'est inscrite la réflexion sur l'enseignement de l'écriture et de la lecture menée par Dominique Bucheton et elle s'est développée bien avant les débuts de la réflexion collective sur la lecture subjective. Mais, en 1999, la chercheuse rend compte d'une expérience de lecture avec des élèves de collège qui revient sur la pluralité du lecteur de littérature. Cependant ce ne sont pas les trois instances picardiennes qui se trouvent reprises, car l'enquête qu'elle mène conduit D. Bucheton à définir cinq postures, selon que les jeunes lecteurs d'une nouvelle de Didier Daeninckx alignent des remarques qui ne font pas vraiment sens (posture du texte tâche); prennent les personnages pour des personnes (posture du texte action); recherchent les significations plus générales voulues par l'auteur (posture du texte signé); prennent appui sur un passage du texte pour développer une réflexion personnelle sur une question qui leur tient à cœur (posture du texte tremplin); ou analysent le texte en ses formes (posture du texte-objet).

Si les catégories définies par Gérard Langlade et ses co-équipières, tantôt Marie-José Fourtanier, tantôt, pour sa thèse sur la lecture-spectature, Nathalie Lacelle (Lacelle & Langlade, 2007), s'inscrivent pleinement dans le cadre des recherches sur la lecture subjective et si elles sont, par ailleurs, au nombre de cinq, comme les postures de D. Bucheton, c'est le terme d'activité de fictionnalisation' qui est retenu pour les désigner globalement. Dans ce modèle, le lecteur est conçu comme produisant des images et des sons en complément de l'œuvre (concrétisation imageante et auditive); établissant à partir de son expérience personnelle des liens de causalité entre les actions des personnages (cohérence mimétique); (re)scénarisant des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activation fantasmatique); réagissant positivement ou négativement aux caractéristiques formelles de l'œuvre (impact esthétique) et/ou portant des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique).

Permettant de comprendre la complexité de la lecture dans son fonctionnement, ces instances, postures, ou activités de fictionnalisation ont aussi été utilisées comme outils d'analyses pour les textes produits par les lecteurs grâce à de nouveaux dispositifs.

8. Nouvelles modalités de la lecture: dispositifs écrits et oraux

Depuis la fin du XIXe siècle et la création de l'enseignement de la littérature française séparé de celui des langues et cultures antiques, des exercices écrits et oraux ont été institués au lycée, puis au collège, pour rendre compte de la lecture des œuvres. Ce sont, pour l'écrit, le commentaire de texte, un temps appelé commentaire composé, et, pour l'oral, la lecture expliquée, devenue 'lecture méthodique' en 1987, puis 'lecture analytique', en 1996 pour la 6^e et les trois classes suivantes avant le lycée en 2000. Refusant une approche distanciée et analytique des textes, les recherches sur le sujet lecteur ont expérimenté un ensemble plus diversifié d'activités écrites et orales. Leurs origines permettent de différencier nettement les premières des secondes pour leur présentation.

Les exercices écrits, en effet, peuvent être classés en trois grandes catégories pour leurs origines. L'écriture d'invention, à laquelle, par exemple, Bénédicte Shawky-Milcent recourt dans le cadre de sa thèse, a une

Effects of Reading

origine scolaire. C'est, en effet, un exercice créé en 2000 dans le cadre des épreuves anticipées de français du baccalauréat pour remplacer le premier des trois exercices qui était jusqu'alors en vigueur, l'étude d'un texte argumentatif. Dans les classes du lycée, avec l'écriture d'invention, a été introduite une forme d'écriture créative qui peut reposer sur le 'je' personnel de l'élève ou sur un 'je' fictif. Dans le cadre de la lecture subjective, à travers l'écriture d'invention, on peut demander à un lecteur de combler à sa manière un blanc d'un texte, ou de développer un point de vue personnel sur ce même texte.

D'autres dispositifs d'écriture sont adaptés d'un écrit littéraire. C'est le cas de l'autobiographie de lecteur dont Annie Rouxel a emprunté l'idée à l'ouvrage de l'homme de télévision Pierre Dumayet, justement intitulé *Autobiographie d'un lecteur* (2000), ou de 'l'écriture à quatre mains', un dispositif que Nathalie Rannou a tiré du recueil d'André du Bouchet intitulé *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent* (2002). Si l'objet du premier paraît simple, puisqu'il s'agit de raconter sa propre histoire comme lecteur de livres avec des débuts faciles ou problématiques, le soutien des pratiques familiales ou les obstacles créés par ces dernières, les titres qui ont fait événement, le rapport heureux ou douloureux aux textes imposés dans le cursus scolaire, le second demande de préciser que le poète contemporain a composé un recueil d'extraits de diverses tailles pris dans l'oeuvre poétique de V. Hugo et réagencés à sa manière. La transposition didactique opérée par N. Rannou de ce dispositif créatif permet de faire lire très personnellement n'importe quel ensemble poétique à des élèves appelés à créer leur propre recueil.

Pour le 'carnet/journal de lecteur/lecture', selon le titre de l'ouvrage collectif dirigé par Sylviane Ahr et Patrick Joole, ou le 'journal de lecteur' défini et utilisé par Véronique Larrivé, l'origine est mixte: littéraire puisque de nombreux écrivains tiennent des formes variées d'un journal de leur lectures, et courante puisque lectrices et lecteurs, dans leur adolescence, leur maturité ou leur vieillesse, momentanément ou de manière suivie, consignent, dans toutes formes de formats, des citations, notes, remarques prises ou liées aux textes qu'ils lisent.

Les dispositifs oraux, en revanche, sont tous des créations de la recherche en didactique de la littérature, que ce soit le débat interprétatif mis en valeur par Catherine Tauveron (2003) dans ses propositions pour développer la compréhension de textes 'résistants' ou 'réticents' à l'école primaire; les cercles de lecture imaginés par les chercheurs belges Serge Terwagne, Sabine Vanhulle et Annette Lafontaine (2006) pour permettre des échanges sur les textes entre des élèves afin de développer leurs compétences; ou les 'discussions à visée littéraire' ou 'à visée philosophique' élaborées par Yves Soulé, Michel Tozzi et Dominique Bucheton (2008) pour 'mettre la littérature en débats à l'école primaire'.

On peut aussi distinguer ces dispositifs écrits et oraux en fonction de leurs objectifs. Ainsi, l'autobiographie de lecteur a pour but d'amener l'élève à revenir sur son parcours antérieur de lecteur, en particulier à un moment important de son cursus, afin qu'il comprenne mieux sa situation présente, ses acquis, ses réussites, ses difficultés. Malgré leurs formes différentes, le carnet ou journal de lecture, l'écriture à quatre mains ou l'écriture d'invention donnent à l'élève la possibilité de couler dans une forme écrite l'expérience de lecture qu'ils sont en train de faire. Ils sont une manière de consigner par écrit une partie plus ou moins importante de leur 'texte de lecteur'. En revanche, tous les dispositifs oraux jouent sur la mise en commun de la compréhension et de l'interprétation personnelles des oeuvres et de diverses réactions subjectives à celles-ci et ont pour horizon une intersubjectivité dont les dynamiques peuvent être variées.

Si ces dispositifs ont souvent été utilisés séparément et si, comme l'ont fait Sylviane Ahr et Patrick Joole (2013), l'on a pu consacrer une journée d'étude à l'observation de certains et aux effets qu'ils produisent, ils ont aussi été combinés entre eux. Dans sa thèse sur l'appropriation des textes littéraires en classe de seconde, Bénédicte Shawky-Milcent (2014) fait appel à l'autobiographie de lecteur pour aider les élèves à comprendre leur situation en début d'année scolaire, avant de leur faire pratiquer l'écriture d'invention ou la prise de notes subjective à côté des exercices traditionnels toujours en vigueur comme le commentaire.

9. Des tendances?

Penseur incontesté de la 'lecture littéraire' définie comme lecture subjective, ainsi qu' on l'a dit, M. Picard a été retenu comme référence pour un autre colloque sur le même sujet, d'orientation didactique cette fois, organisé à Louvain-la-neuve par J.-L. Dufays et ses collègues (Dufays et al., 1996). C'est dans la stricte ligne de *La lecture comme jeu* (Picard, 1989) que le même J.-L. Dufays est intervenu sur le paradigme didactique du sujet lecteur en cours de construction en proposant un modèle de lecture scolaire qui tienne compte des trois instances picardiennes pour faire alterner les lectures personnelles, dites psycho-affectives, et les lectures intellectualisées, distanciées. Mais, étant donné la nouveauté absolue, dans les pratiques et les exercices scolaires déjà-là, de la partie personnelle, consciente et inconsciente, mémorielle, fantasmatique, émotionnelle de toute lecture, ne fallait-il pas explorer largement cette dimension à travers de nouvelles pratiques scolaires, avant de limiter a priori les étapes ou les mouvements de toute lecture dans un cadre prédéfini, même si celui-ci était voulu dialectique? Et la pluralité du lecteur réel étant développée autrement que chez M. Picard par D. Bucheton ou G. Langlade, ne devait-on pas penser plus largement la lecture scolaire des textes littéraires?

Le mouvement même des recherches a apporté différentes réponses.

Dans les pratiques scolaires expérimentées par les chercheuses et chercheurs émergents, l'investissement personnel des lecteurs et des formes de lecture distanciée vont se trouver présents dans des dynamiques différentes. Dans la thèse de V. Larrivé comme dans celle de B. Shawky-Milcent, par exemple, on peut mettre en évidence les 'va-et-vient' proposés aux élèves. Si le 'journal de personnage' de la première demande aux jeunes lecteurs de l'épopée de Gilgamesh de développer le point de vue du protagoniste sur ses actions et son parcours, il requiert d'eux également, à d'autres moments, de prendre le point de vue d'un autre personnage du récit ou d'intervenir en leur nom propre: dès lors, maniant aussi bien l'investissement empathique que la prise de distance temporelle, les lecteurs sont amenés à occuper des postures diverses dans un mouvement de lecture qui n'est pas prédéfini mais s'adapte aux développements du texte. Dans les expériences qu'analyse la deuxième chercheuse, le recours aux approches personnelles et aux postures d'analyse dépendent à la fois du projet de l'enseignante, des contraintes institutionnelles qu'elle ne veut pas négliger et des réactions particulières des différentes classes, dans des séquences ayant leurs orientations propres.

Dans la poursuite des réflexions, par ailleurs, d'autres références littéraires ou théoriques ont été convoquées pour approfondir la compréhension de la dimension subjective des lectures. Ainsi, pour réfléchir à la notion d'événement de lecture, Gérard Langlade a-t-il recours aussi bien à l'autobiographie de Georges-Arthur Goldschmidt (2004) qu'à des essais de P. Bayard (2007) ou Marielle Macé (2011). De même les positions d'orientation psychanalytique de J. Bellemin-Noël (2001) et certaines propositions de ce dernier comme la notion d'interlecture (Bellemin-Noël, 2011), ont largement inspiré Annie Rouxel lorsqu'elle a réfléchi aux relations entre appropriation singulière des œuvres et culture littéraire (Rouxel, 2006). D'ailleurs, la nécessité de 'trouver des ponts entre une perspective attentive à la poétique des effets textuels et une autre plus sensible à l'économie des affects du lecteur' est affirmée par G. Langlade (2014, p. 62).

Dans cette réflexion, effectivement un élément doit être pris en compte de manière absolue, la dimension collective de la lecture scolaire, ou encore la dynamique intersubjective qui confronte chaque sujet lecteur à tous les autres de sa classe, avec certains dont il se rapproche, avec d'autres qui l'interrogent ou le contredisent, avec cet expert qu'est le professeur qui a pourtant, lui aussi, des goûts personnels, dans une situation qui pose aussi l'exigence d'un lecteur commun.

En outre, si l'on veut prendre encore la question des modèles, celui développé par Y. Citton dans une perspective a priori un peu différente n'est pas sans présenter des intérêts. Dans sa réflexion générale sur l'intérêt contemporain des études littéraires (Citton, 2007), ce spécialiste de la littérature du XVIIIe siècle qui n'est pas a priori didacticien s'intéresse à deux mouvements de la lecture, l'actualisation que réalise tout lecteur se saisissant d'un texte et la contextualisation que la tradition des études littéraires impose,

Effects of Reading

mais qu'il n'est pas aberrant de conserver dans la perspective particulière que lui-même propose. Dès lors, une démarche nommée 'lectures actualisantes' peut être définie: à l'actualisation première qui amène le lecteur à voir dans le texte des résonances aux questions qui se posent à lui en son moment historique, fait suite un détour par la contextualisation qui permet d'observer la manière dont les mêmes questions se posaient à d'autres moments afin de revenir vers le moment de la lecture pour 'apporter un éclairage dépayant sur le présent' (Citton, 2007, p. 265). Sur ce point, il convient d'ajouter que ce modèle vise un lecteur intéressé avant tout par les problèmes que sa situation historique lui impose, qui n'est donc pas exactement le sujet lecteur dans la complexité de ses attitudes.

Une opposition nette entre subjectivisme absolu et modélisation rigide, entre investissement et distance telle qu'elle peut parfois apparaître dans certains travaux fait fi de la dynamique de la recherche sur le sujet. Elle manque surtout de pertinence dans la mesure où la lecture de la littérature est diverse, complexe, en évolution dans des contextes divers. Dès lors en faire expérimenter aux élèves différentes dimensions pour leur proposer une réflexion en plusieurs moments, dans le cadre d'une année scolaire ou, plus difficile sans doute à réaliser, le long d'un cursus, pourrait constituer un projet plus satisfaisant, à condition que les expériences proposées soient pensées dans un parcours progressif et cohérent.

10. Une première institutionnalisation et ses limites

Nés d'un questionnement critique sur les pratiques scolaires installées, expérimentant de nouveaux dispositifs sur des groupes précis, mais essentiellement développés dans des perspectives de recherche, les travaux sur le paradigme de la lecture subjective ont-ils eu un impact sur la lecture de la littérature dans les classes françaises? A ce sujet, il faut citer le rôle pionnier d'une ancienne maîtresse de conférence de l'Université Stendhal de Grenoble, devenue Inspectrice Générale de l'Education nationale. Intéressée par les renouvellements de la lecture scolaire que pouvaient apporter les recherches en didactique de la littérature, Anne Vibert a fait un série de conférences sur le paradigme de la lecture subjective dans diverses académies, avant de publier un texte officiel considérant la lecture subjective comme 'une ressource pour le collège et le lycée' (2013). Peu après, les programmes pour le collège (Ministère de l'Education nationale, 2015) ont intégré certains aspects de la lecture subjective comme la prise en compte du goût des élèves sur les textes, ou l'activité de prise de notes personnelles dans un 'journal de lecture'. Pour le dispositif déjà là de 'groupement de textes', ces mêmes programmes ont introduit la dimension 'personnelle' à côté de l'indication de 'littéraire' pour orienter les travaux sur les thèmes officiellement mentionnés. On notera cependant que seules certaines dimensions de la lecture subjective ont été intégrées dans les programmes, une limite qui se comprend aisément puisque tout programme d'enseignement n'est jamais entièrement nouveau et articule plus ou moins habilement des conceptions différentes des disciplines enseignées, celles qui sont déjà là et avec laquelle il n'est pas question de rompre et celles d'autres domaines proches développées dans des recherches parallèles. Mais certaines formules des programmes officiels de 2015 manifestent aussi la frilosité de l'institution par rapport aux recherches sur le sujet lecteur. Ainsi si on peut lire que 'l'acquisition d'une culture littéraire et artistique [...] suppose que les élèves prennent le goût de la lecture et puissent s'y engager personnellement', ce qui laisse place à la subjectivité de l'élève, on relève aussi que les 'jugements de goût' que les élèves peuvent formuler sont 'révisables lors de la confrontation avec les pairs ou le professeur', ce qui limite d'entrée de jeu la libre expression de ce jugement de goût.

11. Travaux en cours

Les recherches en didactique de la littérature continuent évidemment de se développer. Des enquêtes sur les pratiques effectives des enseignants dans les classes sont menées de manière internationale (Brunel et al., 2016) ou nationale (Ahr & Peretti, 2022). Dans la perspective de la lecture subjective, je relèverai deux ensembles de travaux réalisés dans le cadre de l'équipe LITEXTRA (UMR LIITT&ARTS CNRS & université Grenoble-Alpes).

En 2015, les attentats terroristes contre le magazine *Charlie Hebdo* ont amené le ministère de l'Éducation nationale à renforcer l'enseignement moral et civique dans les programmes du premier et du second degré. Spécialiste de bande dessinée et de son utilisation dans l'enseignement des humanités (2012), Nicolas Rouvière a pensé qu'il était temps pour la didactique de la littérature de s'interroger sur la définition, la place et le rôle des valeurs dans son enseignement. Évidemment, il ne pouvait s'agir de considérer les œuvres littéraires comme devant contribuer à l'enseignement d'une morale, mais de réaffirmer nettement les ruptures face aux approches formalistes récentes de la littérature, en affirmant que 'Le sujet lecteur est un sujet moral à part entière' (Rouvière, 2018, p. 20). C'est pour réfléchir à cette dimension qu'un chantier de recherche a été lancé débouchant sur deux journées d'étude (2016, 2018) et un colloque (2017), tous organisés à Grenoble (Rouvière, 2018). En lien avec d'autres champs scientifiques comme la philosophie morale, certaines approches anthropologiques de la littérature, ainsi que la philosophie avec les enfants, la réflexion s'est développée sur les valeurs présentes dans les textes de divers genres et les activités de lecture et d'écriture visant à explorer ceux-ci dans les classes de l'école primaire au lycée. Une poursuite actuelle de cette recherche s'intéresse à l'ensemble des manuels du collège qui ont, à leur manière, pris en compte les nouvelles orientations ministérielles des programmes de 2015.

La discipline Littérature et ses composantes, lecture littéraire, écriture, oral, son rapport à la langue, son rapport aux arts, sa dimension francophone... ont fait l'objet des différentes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Brillant-Rannou et al., 2020, pp. 86-89). D'autres manifestations s'étaient intéressées à l'élève lecteur ou scripteur. Pour l'enseignant de Français ou de Lettres, il avait été interrogé du côté de sa formation lors des Rencontres de Rabat en 2011, mais il a fallu attendre les XXIIes Rencontres organisées à Grenoble en juin 2021 pour le voir envisagé comme 'lecteur-scripteur des littératures'. Participant à la préparation de cette manifestation, Bénédicte Shawky-Milcent a, par ailleurs, élaboré une problématique et initié une recherche collaborative avec des enseignants de Lettres afin d'observer la place du rapport personnel aux textes des enseignants au sein même de leurs projets de lecture élaborés pour leurs classes. Ayant donné lieu à plusieurs journées d'étude, cette recherche a produit, en particulier, une série de textes de lecteurs professeurs, de la relecture personnelle initiale d'un texte bref à la relecture réalisée à la suite d'une lecture et d'une étude en classe du texte choisi. L'analyse de ce corpus est en cours...

Bibliographie

- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture au lycée*. SCEREN et CRDP de l'académie de Grenoble.
- Ahr, S. & Joole, P. (Eds.) (2013). *Le carnet/journal de lecteur/lecture*. Presses Universitaires de Namur.
- Ahr, S. & Peretti, I. de (Eds.) (à paraître 2022). *Analyser les textes littéraires au lycée, quelles pratiques, quels enjeux?* UGA éditions.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Minit.
- Bedoin, E. (2021). *Le corps actualisant: du sensible dans la lecture de la bande dessinée au cycle 3*. L'exemple du *Paradis des cailloux* de Vehlmann et Gwen, <https://20rccd1.sciencesconf.org/browse/author?authorid=895491>.
- Bellemin-Noël, J. (2011). *Lire de tout son inconscient*. Presses universitaires de Vincennes.
- Bellemin-Noël, J. (2001). *Plaisirs de vampire, Gautier, Gracq, Giono*. Presses universitaires de France.
- Boutevin, C., Brillant-Rannou, N. & Plissonneau, G. (Eds.) (2018). *A l'écoute des poèmes, enseigner des lectures créatives*. Peter Lang.

Effects of Reading

- Brillant-Rannou (2010). *Le lecteur et son poème, lire en poésie; expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français au lycée*. Université de Bretagne. Thèse de doctorat.
- Brillant-Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., & Massol, J.-F. (Eds.) (2020). *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. H. Champion.
- Browne, A. (2008). *Petite beauté*. Trad. fçse. *L'école des loisirs*.
- Brunel, M., Emery-Bruneau, J.-L., Dufays, J.-L., Dezutter, O., & Falardeaux, E. (2016). *Lire un même texte littéraire à 12 et à 15 ans: quels apprentissages et quels dispositifs ? Regards croisés France, Belgique, Québec*. Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (1999). Les postures du lecteur au collège. In P. Demougin & J.-F. Massol, *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. SCEREN et CRDP de Grenoble.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser, pourquoi les études littéraires*. Éditions Amsterdam.
- Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie*. Seuil.
- Doucey-Perrin, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire*. Université de Grenoble, thèse de doctorat.
- Du Bouchet, A. (2002). *L'œil égaré dans les plis de l'obéissance au vent*, par Victor Hugo. Seghers.
- Desarthe, A. (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Stock.
- Doubrovsky, S. (2001). *Fils*. Gallimard.
- Doubrovsky, S. (1966). *Pourquoi la nouvelle critique?* Mercure de France.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (1986). *Pour une lecture littéraire, Approches historiques et théoriques, propositions pour la classe de français*, t. 1 & 2. De Boeck.
- Dumayet, D. (2000). *Autobiographie d'un lecteur*. Pauvert.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula, ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. fçse. Grasset.
- Farré, S., (2021). *L'attitude empathique, une approche par le sensible pour convoquer le sujet lecteur dès le cycle 1*. Actes en ligne des 20^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature <https://20rccdl.science-conf.org/browse/author?authorid=898137>.
- Fournier, J. M., & Veck, B. (1997). La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95(1), 7-30.
- Gide, A. (1948). *Journal*. Gallimard.
- Goldschmidt, G.-A. (2004). *Le poing dans la bouche*. Verdier.
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, trad. fçse. Gallimard.
- Jauffret, E. (1953). *La maison des flots jolis*. Belin.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. PUF.
- Lacelle, N., & Langlade, G. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In J.-L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 55-64). Presses universitaires de Louvain.
- Langlade, G. (2014). La lecture littéraire est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature? *Etudes de lettres*, n° 1, La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature? (openedition.org).
- Larrivé, V. (2014). Du bon usage du bovarysme dans la classe de français: développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires: l'exemple du journal de personnage. Université Boredeaux 3, Thèse de doctorat.
- Le Goff, F., & Fourtanier, M.-J. (Eds.) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur (Belgique), Presses universitaires de Namur.
- Lemarchand, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur: étude longitudinale en lycée professionnel*. Université de Bretagne, Thèse de doctorat.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Gallimard.
- Manguel, A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Actes Sud.
- Marcoïn, F. (2006). *Librairie de jeunesse et littérature industrielle au XIXe siècle*. Champion.
- Martin du Gard, R. (1928). *La Sorellina, Les Thibault*, vol. 5. Gallimard.
- Massol, J.-F. (2017). Ecrire dans l'après-coup de la lecture de l'autre. In F. Legoff & M.-J. Fourtanier (Eds.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 2, 'Affects et temporalités' (pp. 181-201). Namur, Presses de l'université de Namur.

Effects of Reading

- Massol, J.-F. (2013). Les autres du sujet lecteur-scripteur, questionnement théorique et remarques. Université Toulouse Jean Jaurès, <https://www.canal-u.tv/chaines/universite-toulouse-jean-jaures/le-lecteur-et-ses-autres/les-autres-du-sujet-lecteur>.
- Massol, J.-F., & Brillant-Rannou, N. (Eds.) (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université, variété des dispositifs, diversité des élèves*. UGA éditions.
- Massol, J.-F., Plissonneau, G., & Bloch, B. (Eds.) (2017). Actualiser et contextualiser les textes littéraires au collège et au lycée. *Recherches et travaux*, 91, <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/922>.
- Mazauric, C. (2013). Le lecteur et ses autres: présentation. Université Toulouse Jean Jaurès <https://theoreme-uphf.fr/notice/view/oi%253Acanal-u.fr%253A13734?lightbox=true>.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (Eds.) (2011a). *Le Texte du lecteur*. Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (Eds.) (2011b). *Textes de Lecteurs en formation*. Peter Lang.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial*, 11, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483Annexe3.htm>
- Nadja (1989). *Chien bleu*. Paris, L'école des loisirs.
- Oriol-Boyer, C. (1980). Ateliers d'écriture littéraire et formation des maîtres. *Pratiques*, 26, 94-112.
- Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture, la construction de soi*. Belin.
- Picard, M. (1989). *La lecture comme jeu*. Minuit.
- Picard, M. (Ed.) (1986). *La lecture littéraire*. Clancier-Guénaud.
- Picard, R. (1965). *Nouvelle critique ou nouvelle imposture?* Pauvert.
- Proust, M. (1909). Journées de lecture'. In *Pastiches et mélanges*. Gallimard, 1971.
- Rouvière, N. (Ed.) (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
- Rouvière, N. (Ed.) (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités*. ELLUG.
- Rouxel, A. (2006). *Appropriation singulière des œuvres et culture littéraire*. Montpellier, VIIe Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, <https://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Rouxel.pdf>
- Rouxel, A. (Ed.) (2005). *Lectures cursives: quel accompagnement?* SCEREN et Delagrave.
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires: comment former des sujets lecteurs divers?* Université Toulouse 2 et Université Laval (Québec), Thèse de doctorat.
- Shawky-Milcent, B. (2014). L'appropriation des textes en classe de seconde. Université Stendhal, Grenoble III, Thèse de doctorat.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs*. Presses universitaires de France.
- Soulé, Y., Tozzi, M., & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats: discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. CRDP de Montpellier.
- Tauveron, C. (2003). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture, Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck.
- Veck, B. et al. (1997). *L'oeuvre intégrale au lycée*. INRP.
- Veck, B. et al. (1990). *Trois savoirs pour une discipline: histoire littéraire, rhétorique, argumentation*. INRP.
- Vehlmann, F., & Gwen, (2001). *Le paradis des cailloux*. Dargaud.
- Vibert, A. (2013). *Faire place au sujet lecteur en classe: quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée?*, Ressources pour le collège et le lycée. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf vbb