



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

33 | 2006

La réception des textes littéraires

Présentation

François Quet (dir.)



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/47>

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 5-18

ISBN : 2-914176-14-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

« Présentation », *Lidil* [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 21 mai 2007, consulté le 11 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/47>

Ce document a été généré automatiquement le 11 mai 2019.

© Lidil

Présentation

François Quet (dir.)

Il est bon de penser aussi par fables. [...] très
bizarrement, il y a toujours quelque chose en plus
qui se passe là-dedans.

Ernst Bloch

- 1 Les sociologues et les historiens de la lecture seraient-ils seuls à s'interroger sur ce que les lecteurs, pour reprendre les termes de Bernard Lahire, « fabriquent avec les textes » ? L'hypothèse selon laquelle « les lecteurs se distinguent bien autant, et parfois davantage, par les modes d'appropriation des textes que par le nombre et/ou le genre de livres qu'ils possèdent » (Lahire, 2005 ; 36) n'est pourtant pas une hypothèse féconde uniquement pour les analyses de la lecture comme fait social ; la fabrication de sens et l'élaboration de valeurs, qu'il s'agisse d'éthique, de politique ou d'esthétique, processus intime mis en œuvre par chaque lecteur, intéresse le didacticien de la littérature au-delà des limites de la classe ou de l'examen du baccalauréat. La question « Où vont les textes après l'école ? » est d'autant plus pressante que les effets de la lecture sont difficilement repérables, difficilement explicitables ou mesurables.
- 2 En proposant une distinction efficace entre les savoirs et les compétences littéraires, Karl Canvat (2005 : 30) montre bien que, si les premiers relèvent d'un enseignement qui peut être délimité et nettement programmé, les seconds relèvent d'une démarche beaucoup plus complexe, d'autant plus complexe que les compétences littéraires s'accommodent mal d'un dispositif behavioriste : la compétence littéraire, si elle peut se signaler par quelques observables simples (la fréquentation des livres et des bibliothèques, un ou des usages esthétiques de l'écrit, une certaine maîtrise des discours critiques, mais on n'est pas loin ici des savoirs) est aussi affaire d'attitude, de comportement – une forme de curiosité, un état d'esprit... (Canvat, 2005 ; Dufays, 2001¹). Encore en reste-t-on, avec les « compétences », à un inventaire relativement limité des effets potentiels du texte littéraire sur la formation du lecteur ; la question devient plus complexe sitôt que l'on confie à la littérature, et tout particulièrement à la littérature à l'école, une mission civilisatrice.

Transmission des valeurs et émergence du « sujet-lecteur »

- 3 C'est à peu près ce que préconisent les programmes actuels. Anne Armand (2003 : 172-173) en s'efforçant de donner une image équilibrée des nouvelles relations entre langue et littérature dans les instructions officielles, relève en effet que la littérature offre cette opportunité : « la lecture de tous les types de textes, dont celle des textes littéraires, et les pratiques d'écriture sont totalement liées dans les apprentissages de la langue [...] d'une part, *la littérature est porteuse de valeurs que l'école transmet à tous les élèves*, d'autre part tous les élèves se forment à la maîtrise de leur langue par le biais de la lecture de tout type de textes, dont les littéraires ». L'enjeu de la littérature, à côté des autres textes qui sont associés à l'apprentissage de la langue, est bien de transmettre à tous des valeurs. Dans le même mouvement, Anne Armand critique la représentation très traditionnelle de la discipline telle qu'elle est reflétée par les programmes des concours, pour lesquels trop souvent, de son point de vue, « enseigner le français, c'est apprendre à expliquer des textes littéraires, apprendre à rédiger une dissertation et un commentaire ». Il s'agit bien de deux cultures qui s'opposent : d'un côté, l'archaïsme d'une conception traditionnelle liée au commentaire et à l'explication, de l'autre, la nouveauté de programmes qui doivent permettre à la littérature de dispenser des valeurs. Francis Marcoin (2004 : 148) souligne que ce souci explicatif n'est pas très ancien et il rappelle justement que l'enseignement du français passait plus anciennement par des leçons qui mêlaient langue, littérature, histoire et morale : « Ce mélange [...] présentait peut-être quelques avantages perceptibles après coup : [...] tout semble fait pour que s'engage insensiblement chez l'élève une rêverie ou une imagination qui reste le bien propre de chacun, puisque l'on ne peut ici mesurer ou évaluer quoi que ce soit ». N'insistons pas sur l'évidente nostalgie du propos (est-il possible que cela ait encore lieu ? est-il possible que cela ait eu lieu ?) La démonstration opère un glissement troublant de l'hypothétique « tout semble fait pour » à un « bien propre » de l'élève, qui sonne de façon à la fois définitive et indistincte ; enfin, en sollicitant la part inévaluable par principe de l'enseignement, on met effectivement tout en œuvre pour que la démonstration se passe de preuve. On voit bien comment, d'Anne Armand à Francis Marcoin, on passe d'une conception de l'enseignement qui distingue (pour les écarter) les approches métatextuelles et les formalisations, des approches portées par le sens et la sensibilité, à une conception qui privilégie l'entrée privée du lecteur dans le texte, processus qui, pour être inatteignable, semble interdit à toute analyse et réduit l'enseignant (et le législateur) à faire le *pari de la littérature*.
- 4 La plupart des travaux et colloques de didactique de la littérature, depuis une dizaine d'années, visent en effet à problématiser la relation intime qui va du texte au lecteur (et réciproquement). La thèse est facile à résumer : la transposition didactique des approches sémiotiques dérivées de la linguistique des années soixante-dix, et réputées technicistes, a conduit à une approche savante, contraire au plaisir de la lecture et à la magie des découvertes, finalement hostile à la formation d'amateurs de littérature. Les critiques contre le formalisme ne se comptent plus et le recours au « sujet-lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004) paraît être la réponse à des interrogations et à des mises en cause dont les bases théoriques sont parfois très éloignées : dès 1999, Michel Dabène (Dabène et Quet, 1999 : 12) suggérait de « se concentrer sur le sujet lecteur empirique, prendre en compte les variations individuelles et leur acceptabilité » ; Annie Rouxel et Gérard Langlade (2004 : 11) préconisent de donner toute sa place au « sujet lecteur » et de s'intéresser davantage « aux réactions et aux inférences interprétatives des lecteurs empiriques » ; ainsi, Gérard Langlade (2004 : 81), critiquant un rapport de l'Inspection Générale, prend la

défense des « réactions personnelles, partielles et partiales, entachées d'erreurs, embrouillées par le jeu multiple des connotations ». Ces travaux trouvent une confirmation dans les analyses sociologiques de Bernard Lahire, pour qui une approche distanciée ou savante de l'écrit est nécessairement défavorable à ceux qui construisent leurs pratiques ordinaires sur un régime pragmatique de la langue écrite ou orale : en dénonçant un clivage stigmatisant entre « lecture littéraire » (entendue comme une pratique de lecture esthétisante ou distanciée) et lecture naïve, Bertrand Daunay (1999) plaide pour un relativisme culturel et didactique. Cette réorientation de la discipline est elle-même à situer en regard des polémiques extrêmement violentes qui dans les grands médias présentent une image dévastée (et dévastatrice) de l'enseignement de la littérature, victime des Diafoirus de l'analyse sémiotique. Bertrand Daunay s'en fait ici même l'écho.

La réception du littéraire

- 5 Il reste que les textes littéraires constituent des actes de langage d'une nature tout à fait particulière. Les tentatives de caractérisations internes (linguistiques) de la littérature sont certes aujourd'hui largement dépassées, mais de nombreuses questions demeurent quant à la spécificité des modes d'appropriation du littéraire. Pour apprécier l'étendue et la complexité de ces questions pour le didacticien, on se référera ici à un texte de Maurice Merleau-Ponty. Après un long développement qui tend à prouver que toute production langagière relève du même jeu des signes, Merleau-Ponty (1960 : 95) pose cependant qu'un roman « exprime tacitement comme un tableau ». Façon de désigner ce « quelque chose en plus » que le lecteur trouve dans la fable (Bloch, 1968, 1998 : 13), mais qui réduit la part du linguistique et l'explicitable. Les pages qui suivent esquissent un programme de la relation à l'œuvre, qui caractérise le fait littéraire ou artistique : « comme notre corps ne nous guide parmi les choses qu'à condition que nous cessions de l'analyser pour user de lui, le langage n'est littéraire, c'est-à-dire productif, qu'à condition que nous cessions de lui demander à chaque instant des justifications pour le suivre où il va, que nous laissions les mots et tous les moyens d'expression du livre s'envelopper de cette auréole de signification qu'ils doivent à leur arrangement singulier, et tout l'écrit virer vers une valeur seconde où il rejoint presque le rayonnement muet de la peinture. » Deux principes semblent guider cette conception : d'une part, il s'agit d'une relation immédiate, naturelle (« comme notre corps nous guide... »), d'autre part « le langage n'est littéraire » qu'en raison de l'attitude du lecteur qui lui confère seul sa spécificité productive. Et dès lors, l'analyse, loin de faciliter l'accès au sens, risque même de l'obscurcir : « Comme le signalement d'un visage ne permet pas de l'imaginer, même s'il en précise certains caractères, le langage du critique, qui prétend posséder son objet, ne remplace pas celui du romancier qui montre ou fait transparaître le vrai et ne le touche pas. Il est essentiel au vrai de se présenter d'abord et toujours dans un mouvement qui décentre, distend, sollicite vers plus de sens notre image du monde. C'est ainsi que la ligne auxiliaire introduite dans une figure ouvre le chemin à de nouveaux rapports, c'est ainsi que l'œuvre d'art opère et opérera toujours sur nous, tant qu'il y aura des œuvres d'art ». L'analyse, ajoute Merleau-Ponty, « ne trouve dans l'objet que ce que nous y avons mis » (97-98). Le texte de Merleau-Ponty résume assez bien ce qui paraît être la doxa aujourd'hui de l'enseignement de la littérature, mais il porte aussi en germe quelques questions :
- 6 1. La littérature est dans l'œil du lecteur, dans la lecture qu'il fait de tel ou tel texte. Ce relativisme qu'on pourrait qualifier de prégoodmanien est très sensible dans la récente

faveur qui entoure le syntagme « lecture littéraire » : de ce point de vue, ce n'est pas le texte qui est littéraire, mais c'est la lecture, distincte et décentrée (« un mouvement qui décentre, distend »). Il faut se demander alors si le lecteur lit des textes littéraires autrement que des textes non-littéraires et s'il ne convient pas de « distinguer une *réception littéraire* d'une *réception pragmatique* » (Steinmetz, 1981 : 198). Le caractère spécifique de cette relation à l'écrit a été longuement décrit et critiqué par Bertrand Daunay (1999).

- 7 2. Cette réception de l'œuvre ne peut être qu'immédiate : toute médiation en effet gêne l'expérience (le mot est à entendre ici en son sens le plus fort) parce qu'elle en dissimule la radicalité : « le langage n'est littéraire, [...] qu'à condition que nous cessions de lui demander à chaque instant des justifications ». On se souvient du crédit récemment accordé au livre de Daniel Pennac et à ses imprescriptibles droits du lecteur. Dans le même ordre d'idée, les nouveaux programmes du premier degré se signalent par un recours fréquent à la lecture magistrale à voix haute censée favoriser le contact avec les œuvres et par un encouragement au débat supposé faire émerger les interprétations subjectives de chacun.
- 8 3. L'analyste ne trouve dans l'œuvre « que ce qu'il y a mis », autre relativisme qui n'est pas sans conséquence didactique : d'une certaine manière, se trouve ainsi condamnée pour la classe toute « lecture experte » qui ne peut renvoyer qu'à l'expérience propre de chaque expert et qui, de ce fait, ne présente aucune efficacité pour la classe, mais d'autre part, la formule laisse sans arme l'enseignant qui mise quant à lui sur une évolution de son public, et sans doute sur l'élargissement de ses possibilités d'expérience.
- 9 On voit bien à quelles difficultés cette conception du littéraire expose la didactique : on signalera d'abord l'ambiguïté du syntagme *lecture littéraire* qui peut aussi bien renvoyer à une posture distanciée, plus ou moins savante, plus ou moins informée de l'histoire et de la diversité des formes, qu'à une posture impliquée, immergée dans l'expérience esthétique et incompatible avec toute manœuvre d'explicitation ou d'objectivation. Quant à la pluralité des interprétations, elle peut aussi bien être comprise comme une fin que comme une étape nécessaire vers l'élaboration de nouvelles significations, mieux documentées ou mieux argumentées. Jean-Louis Dufays plaide ici même pour une voie médiane, faite d'allers et retours entre une réception psychoaffective et une attitude réflexive.
- 10 On voit bien aussi à quel point il pourrait être risqué de jouer une lecture littéraire contre l'autre, comme d'opposer au monologue des experts la polyphonie des néophytes. Ici encore, le « va-et-vient dialectique » s'impose.

Dangers d'une illusion

- 11 Jean-Louis Chiss (2004b : 55) indique encore, en effet, quelques lieux problématiques des programmes de l'école primaire en matière de littérature. « L'inflation de la notion d'interprétation », dont il conteste le caractère heuristique dans la trajectoire de l'apprentissage continué de la lecture, est de ceux-là. Jean-Louis Chiss souligne les convergences entre la situation actuelle et celle de l'après-guerre que décrivent Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000). Elle reflète, selon lui, une conception de la lecture de littérature pensée « comme pratique pédagogico-culturelle, rétive au commentaire et à ses métalangages, centrée sur les fonctions émotive-expressive de la littérature, et préoccupée du partage des valeurs portées par les "grands textes" » (Chiss, 2004b : 49). Le rôle et la définition de l'interprétation ainsi que la distinction entre interprétation et compréhension occupent de fait une place essentielle dans la discussion. Pour deux

positions légèrement contrastées sur ce point, je renvoie à Catherine Tauveron (1999) et à nos propres travaux (Dabène & Quet, 1999 : 116-122). Jean-Louis Chiss distingue deux conceptions de l'interprétation : pour la première, l'interprétation est une « composante de la compréhension » (51), et ne s'en distingue que par l'étendue du territoire qui lui est accordé (sens global/sens local) ; la seconde, qui relève de l'herméneutique, laisse libre cours aux « interprètes » et suppose l'effacement de toute autorité, celle du texte, de l'auteur, ou du « maître ». De ce fait, c'est « l'anarchie interprétative » qui guette la classe et des pratiques scolaires non réglées qui empruntent tantôt aux « jeux de société », tantôt à des modèles de débats dans lesquels le texte n'est qu'un « support pour l'expression de jugements préconstruits sur le monde ». Les critiques de Jean-Louis Chiss mettent en garde contre des dérives possibles liées à la mise en œuvre des programmes de 2002 pour l'école élémentaire. On ne le suivra cependant pas jusqu'au bout : d'une part il néglige le fait que nombre de propositions actuelles délimitent assez précisément les « droits du texte » (voir en particulier Tauveron 2004a) ou établissent une continuité entre apprentissage de la compréhension et apprentissage de l'interprétation (Beltrami *et al.*, 2004) ; d'autre part, des pistes pédagogiques fécondes sont suggérées par Monique Lebrun (1996), Serge Terwagne *et al.* (2001). Il reste qu'il attire utilement l'attention sur les dangers d'une illusion et que, s'il est des processus qu'il convient de dynamiser dès le plus jeune âge, on aurait tort à la fois de négliger les résistances rencontrées du côté des élèves et de supposer acquises par avance leur adhésion aux textes et l'adoption des valeurs qu'ils mettent en jeu. Cette pédagogie de la révélation, « si juste pour rendre compte des usages personnels de la littérature », risque bien en effet de se révéler « inadéquate pour définir une approche dans le cadre scolaire » (Chartier & Hébard, 2000 : 232). Quant à la part de ces analyses qui relève de « l'ethnocentrisme lettré français » (Chiss, 2004b : 47), il convient de l'exposer au risque d'une méthodologie exigeante pour en finir avec une didactique spéculative.

Quelques repères

- 12 Il n'y a donc rien d'étrange à ce qu'une revue de linguistique consacre aujourd'hui un numéro à « la lecture à l'école des textes de littérature ». Il ne s'agit pas d'opposer une restauration à une autre et de plaider pour une réactivation des procédures issues de la sémiotique textuelle et de la linguistique, mais d'examiner les pratiques scolaires de la littérature par le biais d'une description rigoureuse, par exemple de ce qui se transmet, de ce qui se joue en terme de savoirs, en termes de valeurs communes, ou d'usages sociaux. Il est désormais urgent de fournir des éléments d'analyse et des indications précises, susceptibles d'une part d'encourager la didactique de la littérature dans la voie d'une épistémologie plus exigeante, d'autre part de lui fournir des méthodologies en prise directe avec le terrain. Les analyses de corpus aujourd'hui assez largement répandues dans les publications de recherche ou de vulgarisation donnent des informations utiles sur la réception en classe à un moment donné et sur un type d'écrit donné. Je pense en particulier au travail de la revue *Repères* et aux publications de l'équipe de Catherine Tauveron, ou dans une autre perspective aux travaux sur la compréhension conduits autour de Michel Dabène & Francis Grossmann. Cependant, ces travaux soucieux de montrer les réussites (Tauveron) ou les difficultés (le feuilleté de l'interprétation) s'intéressent assez peu à l'impact ou à la trace plus ou moins durable de la lecture scolaire pour les élèves.
- 13 La relation au terrain n'est pas seulement revendiquée ici en terme de preuve ou de vérification, dans un souci expérimental. Se préoccuper des lectures littéraires

réellement pratiquées dans les classes et des modalités de réception de ces textes, c'est aussi s'intéresser à la position de la littérature en continuité avec l'ensemble des pratiques scolaires et des pratiques sociales effectivement mises en œuvre par les élèves au cours de leur histoire.

- 14 Dès l'introduction au numéro 10 de *Lidil*, Michel Dabène (1994 : 8) problématise la notion d'évaluation de la lecture, en mettant en avant « les processus mis en œuvre par le lecteur pour construire du sens » et « les interactions qui s'établissent, dans une situation de lecture donnée, non seulement entre le lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte et entre le lecteur et le scripteur, par l'intermédiaire du sens construit ». Cependant, dans le contexte des années 90, il paraît sans doute plus urgent de travailler à la continuité et à la diversification des lectures scolaires, et même si un article concerne la lecture littéraire (voir Dufays & Ledur, 1994), il n'est fait nulle part mention, dans l'introduction de Michel Dabène, d'une didactique de la lecture qui viserait autre chose que la construction d'un lecteur efficace. Les numéros 25 et 27, *Pratiques de lecture et d'écriture : des usages sociaux aux savoirs scolaires* (Frier & Boch, 2002), et *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique* (Barré-De Miniac et al., 2004) amorcent un tournant qui paraît capital ; même si elle résulte de travaux antérieurs relevant principalement de l'anthropologie et de la sociologie, la prise en compte des notions de « rapport à l'écrit », puis de « littéracie » offre « un formidable tremplin pour l'apprentissage » en interrogeant le lien entre « la manière dont les usagers « pratiquent » la langue écrite [...] et la réflexion didactique » (Frier & Boch, 2002 : 8). Essentiellement consacrés à l'écriture, ces deux numéros ne manquent pas de s'ouvrir à la lecture. Yves Reuter (2002 : 13) souligne que l'usage de la notion de littéracie a permis de « sortir la lecture de son isolement, de ne plus la réduire à une seule dimension ». Seul, un article de Fanny Rinck (2002 : 25), invite à considérer la littérature comme « lieu didactique où interroger l'hétérogénéité fondamentale des représentations ». Or, s'il est devenu courant de questionner les liens entre pratiques extrascolaires et pratiques scolaires, c'est toujours dans la perspective pédagogique (et fort louable) de proposer des médiations entre ce qui va de soi et ce que les apprentissages nécessitent ; il faudrait aussi s'interroger sur le processus inverse quand il s'agit de domaines aussi difficilement interrogeables et de territoires aussi difficilement accessibles que la constitution des valeurs éthiques et esthétiques, ou la construction des affects.
- 15 C'est dans la lignée de ces numéros et la poursuite de cette réflexion qu'on veut situer les huit contributions ici réunies. Les quatre premiers articles font le point de manière fort différente sur quelques débats en cours : à partir de l'analyse de publications récentes, Bertrand Daunay montre comment la catégorie du littéraire est avant tout distinctive. Sa mise en garde concerne ainsi les didacticiens de la littérature, qu'il appelle à une approche plus empirique. Pierre Ceysson souligne les difficultés du processus de légitimation scolaire dans un champ particulièrement problématique, celui de la poésie. La didactisation est ici confrontée à des régulations très contradictoires selon qu'il s'agit de l'école ou de l'institution littéraire, dans la marge de productions pour « publics restreints ». Alain Rabatel esquisse une théorie originale du style, une approche intégrative, attentive à la fois à la maîtrise des codes, des schèmes esthétiques et des valeurs, qui fait la part du sujet-lecteur et de son « éducatibilité ». En fin de première partie, l'article de Jean-Louis Dufays présente un état des lieux « selon le double regard des pratiques effectives et des modèles théoriques » : les enquêtes les plus récentes invitent à réfléchir sur les résistances du terrain (enseignants et élèves) aux modèles

d'enseignement de la littérature préconisés par la recherche ou les textes officiels de différents pays de la francophonie.

- 16 Dans la deuxième partie, on a réuni des contributions qui s'intéressent directement aux « produits de la lecture » (Dabène, 2000). Marie-Cécile Guernier montre comment, dans un exercice aujourd'hui canonique au collège ou au lycée, deux types de restitution de la lecture peuvent sembler en conflit : l'exposé bibliologique attendu par l'enseignant et la reformulation narrative dans laquelle la plupart des élèves semblent situer leur relation au texte. Deux articles concernent les élèves du primaire. Anne Leclair-Halté analyse les « premières réceptions » d'un album très « exploité » par les enseignants du primaire : la difficulté de l'objet favorise certes une entrée distanciée ou esthétisante dans l'ouvrage, mais elle limite les possibilités d'une approche participative. Pierre Ceysson et François Quet, en interrogeant des élèves un an après leur sortie de l'école primaire, s'efforcent de mettre en évidence ce qui reste de la lecture de littérature à l'école. Le décalage entre les attentes des enseignants et les éléments retenus par les élèves est significatif. C'est un objectif identique que poursuit Michel P. Schmitt : la méthodologie adoptée est ici quantitative et le public sondé est celui des jeunes gens à leur sortie du lycée. Ces travaux présentent une image des publics scolaires et de leur appropriation des textes. Ils invitent à d'autres recherches, à une exploration plus systématique de la réception des textes littéraires à différentes étapes de la scolarité : les enquêtes quantitatives (comme celle de Baudelot *et al.*, 1999) et les rappels de titres ne suffisent pas, il faut aussi accéder à des informations toujours plus précises et nuancées sur les traces de la lecture dans l'itinéraire biographique de chacun. Aucun de ces articles ne vise par ailleurs à condamner, ou à appuyer, le consensus actuel sur la transmission des valeurs et la nécessaire restauration d'une forme de naïveté dans la relation des élèves aux œuvres. Il s'agit tout au plus de tempérer les enthousiasmes et d'alerter sur quelques illusions. Encore faudrait-il relativiser ce qui dans les propos du moment relève d'une intention pédagogique (tenir compte de la réception effective de chacun est un enjeu réel pour qui veut élargir la palette réceptive de sujets en devenir) et ce qui s'apparente à un obscurantisme renouvelé, réduisant la littérature à « une réserve d'irrationalité où la pensée ne doit pas pénétrer » (Adorno, 1976 : 114).

BIBLIOGRAPHIE

ADORNO, Theodor Th. W. (1976) : *Autour de la théorie esthétique ; Paralipomené Introduction première* (trad. de Marc Jimenez et E. Kaufholz), Paris, Klincksieck.

ARMAND, A. (2003) : Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové, *ELA*, 130,167-177.

BARRÉ-DE MINAC C., dir. (2003), *Lidil*, 27, *La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*.

BARRÉ-DE MINAC C., BRISSAUD, C., RISPAIL, M. dir. (2004) : *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan.

BAUDELLOT, C., CARTIER, M. & DETREZ, C. (1999) : *Et pourtant ils lisent*, Seuil.

- BELTRAMI, D. & QUET, F. (2002) : Lecture : l'espace du problème, *Le Français aujourd'hui* 137, *L'attention au texte*, 57-71.
- BELTRAMI, D., QUET, F. RÉMOND, M. & RUFFIER, J. (2004) : *Lectures pour le cycle III, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, Hatier.
- BLOCH, E. (1968) : *Traces*, Gallimard 1968, Coll. Tel 1998.
- BRILLAND-ANNEQUIN, A. & MASSOL, J.-F., dir. (2005) : *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée ?* Scérén – CRDP de Grenoble.
- CANVAT, K. (2005) : De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences, A. Brilland-Annequin & J.F. Massol, dir., *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée* Scérén-CRDP de Grenoble, 29-41.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (2000) : Genèse d'une crise : la lecture littéraire, *Les Cahiers pédagogiques de la Libération à mai 68, ELA*, 118, 227-243.
- CHISS, J.-L. (2004a) : La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français, in C. Barré-De Miniac, c. Brissaud & M. Rispaïl, dir., *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 43-52.
- CHISS, J.-L. (2004b) : Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3, ONL, *Nouveaux regards sur la lecture*, Scérén-CNDP, 45-47.
- DABÈNE, M., dir. (1994) : *Lidil*, 10, *L'évaluation de la lecture : approche didactique et enjeux sociaux*.
- DABÈNE, M. (2000) : Les cheminements du sens chez de jeunes lecteurs en situation scolaire, *ELA*, juillet-septembre 2000, 345-355.
- DABÈNE, M. & QUET, F. (1999) : *La compréhension des textes au collège*, CRDP de Grenoble-Delagrave.
- DAUNAY, B. (1999) : La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification, *Recherches*, 30, 29-59.
- DEMOUGIN, P. & MASSOL, J.-F., dir. (1999) : *Lecture privée et lecture scolaire. Actes de la journée d'étude IUFM Nîmes*, Grenoble, Scérén-CRDP.
- DUFAYS, J.-L. (2001) : Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation, L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry & C. Maeder, dir., *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck & Larcier (« Savoir en Pratique »), 167-175.
- DUFAYS, J.-L. & LEDUR, D. (1994) : De l'anecdote stéréotypée au (x) sens second (s) : une expérience d'initiation à la lecture littéraire dans quatre classes de l'enseignement secondaire supérieur en communauté française de Belgique, *Lidil*, 10, 121-148.
- FRIER C., BOCH, F. (2002) : *Lidil*, 25, *Pratiques de lecture : des usages sociaux aux savoirs scolaires*.
- GROSSMANN, F. (2001) : Pour une approche ethnologique des activités de lecture : l'exemple des lectures partagées, *Cahiers du français contemporain*, 7, 135-160.
- GUERNIER, M.-C. (2004) : Lectures scolaires/extrascolaires : quel jeu ?, in C. Barré-De Miniac, c. Brissaud & M. Rispaïl, dir., *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, 305-318.
- LAHIRE, B. (2005) : *L'esprit sociologique*, La Découverte.
- LANGLADE, G. (2004) : Le sujet lecteur – auteur de la singularité de l'œuvre, in A. Rouxel & G. Langlade, dir., *Le sujet-lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, P.U.R., 81-91.

- LEBRUN, M. (1996) : Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse, *Repères*, 13, 69-81.
- MARCOIN, F. (2004) : La question du littéraire, Observatoire National De La Lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*, CNDP, 143-158.
- MERLEAU-PONTY, M. (1960) : *Signes*, Gallimard.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2004) : *Nouveaux regards sur la lecture*, CNDP.
- PENLOUP, M.-C. & REUTER, Y, dir. (2000) : *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves*, *Repères*, 23.
- QUET, F. (2001a) : Débat interprétatif et didactique de la lecture, *Réflexions et Analyses pédagogiques*, 4, *Compréhension et lecture en débat*, Poitiers, IUFM de Poitiers, 29-42.
- QUET, F. (2001b) : Apprendre à comprendre (Problèmes, Enjeux, Variation), *Cahiers du Français contemporain*, 7, *Le cheminement du sens*, Lyon, Ens éditions, 23-45.
- RASTIER, F. (2001) : *Arts et Science du texte*, PUF.
- RÉMOND, M., en collaboration avec QUET, FR. (1999) : Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2, *Repères*, 19, 203-224.
- REUTER, Y (2002) : La prise en compte des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux, *Repères*, 23, 9-31.
- RINCK, F. (2002) : Construction didactique de la variation à travers l'approche d'un roman dans une classe de cycle 3, *Lidil*, 25, 11-29.
- ROUXEL, A. & LANGLADE, G., dir. (2004) : *Le sujet-lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR.
- STEINMETZ, H. (1981) : Réception et interprétation, A. Kibedi Varga, dir., *Théorie de la littérature*, Picard, 193-209
- TAUVERON, C. (2004 a) : La lecture comme jeu à l'école, Actes de la Desco, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Scérén, CRDP de Versailles, 31-49.
- TAUVERON, C. (2004 b) : La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture, Actes de la Desco, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Scérén, CRDP de Versailles, 67-80.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2001) : *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck.o

NOTES

1. Voir encore, sur cette question, la contribution de Jean-Louis Dufays dans ce numéro.

AUTEUR

FRANÇOIS QUET

Équipe RÉEL, IUFM de Lyon, Université Stendhal-Grenoble3, Laboratoire Lidilem.