



HAL
open science

Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue "Pratiques"

André Petitjean

► **To cite this version:**

André Petitjean. Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue "Pratiques". Publije, 2014, Didactiques du français. hal-04490378

HAL Id: hal-04490378

<https://univ-lemans.hal.science/hal-04490378v1>

Submitted on 5 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



2014-n°1

Danielle Coltier, Corinne Féron (dir.), *Didactiques du français*

« Pour une didactique de la littérature : réflexion à partir de la revue « Pratiques » »

André Petitjean



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International

Résumé

L'article a pour objectif de faire un bilan des recherches en didactique de la littérature.

Dans une première partie, il s'agit d'explicitier les raisons pour lesquelles l'enseignement de la littérature est une discipline qui connaît un état de crise quasi structurel depuis sa création.

Dans une seconde partie, on procède à une brève rétrospective de l'enseignement de la littérature depuis qu'à la fin du XIXe siècle, il s'est progressivement substitué à la rhétorique. Il devrait apparaître que l'état de crise de cet enseignement est permanent mais a connu diverses variations conjoncturelles.

Dans une troisième partie, on examine les réponses didactiques apportées aux problèmes rencontrés depuis les années 1970 dans l'enseignement de la littérature en France. Précisons que la réflexion porte sur la didactique de la lecture, passés les premiers apprentissages et que l'on a privilégié, pour mener les investigations, la revue *Pratiques*. Au cours de ses quarante années d'histoire, les objets et les méthodes ont divergé mais tous apportent un éclairage particulier sur l'enseignement de la littérature, en particulier au niveau du collège et du lycée.

Dans la conclusion, on interroge la notion de compétence, qui depuis quelques années s'est imposée dans les systèmes éducatifs et on tente de mesurer quelle est sa pertinence pour l'enseignement de la littérature.

Mots-clés

Didactique de la littérature

Abstract

The purpose of the article is to make an evaluation on the research of the didactic of literature.

In the first part, we explain why the teaching of literature is a discipline that is in a state of quasi-structural crisis since its creation.

In the second part, we proceed to a brief review of the teaching of literature since, at the end of the nineteenth century, it gradually replaced the rhetoric. It should appear that the state of the teaching crisis is permanent but it experienced various cyclical changes.

The third part examines the educational responses to problems met since the 1970s in the teaching of literature in France. Note that the reasoning covers the teaching of reading, following the first learnings and that, in order to lead the investigations, we privileged the magazine *Pratiques*. During its forty-year history, objects and methods differed but they all bring a special focus on the teaching of literature, especially at the level of secondary and high school.

As a conclusion, we question the notion of competence, which has emerged in recent years in educational systems and which we attempt to measure what its relevance to the teaching of literature is.

Introduction

Le fait que la littérature (je ne parle pas de celle qui s'écrit et se lit mais de celle qui s'enseigne) fasse problème n'est pas vraiment nouveau. C'est pourquoi je commencerai (Partie 1) par expliciter les raisons pour lesquelles cette discipline est en état de crise quasi structurel, comme l'ont bien analysé B. Daunay (2006) ou les contributeurs du numéro 118 de la revue *Etudes de linguistique appliquée*, dont M. Jey (2000).

Dans une seconde partie, je ferai une brève rétrospective de l'enseignement de la littérature depuis qu'à la fin du XIX^e siècle, il s'est progressivement substitué à la rhétorique, et montrerai que l'état de crise de cet enseignement a connu des variations conjoncturelles. Ce dont rendent compte les études d'A. Chervel (1998), M. Jey (1998), V. Houdart-Mérot (1998) et J.-F. Massol (2004) ou les observations de P. Aron et A. Viala (2005).

Dans une troisième partie – et ce sera l'objet principal de ma réflexion – j'examinerai les réponses didactiques apportées aux problèmes rencontrés depuis les années 1970. Pour ce faire, dans le prolongement d'une réflexion antérieure sur la didactique de la littérature (A. Petitjean, 1990), je donnerai la priorité aux recherches relevant de la didactique du français langue maternelle (DFLM) au détriment de leurs homologues en didactique du FLE. J'ajoute que j'ai mis l'accent sur les problèmes liés à la lecture et que je parlerai peu du rôle de l'écriture dans l'appropriation des savoirs littéraires ni du fait que le traitement des textes littéraires en vue de la production de textes par les élèves est susceptible de leur donner le « goût de la littérature ». Je précise, aussi, que ma réflexion portera sur la didactique de la lecture, passés les premiers apprentissages, et que je n'entrerai pas dans le débat de l'opportunité ou non de l'introduction, depuis 2002, de l'enseignement de la littérature dans le premier degré (voir les n° 37 et 40 de *Repères*). Je signale, enfin, que j'ai privilégié la revue *Pratiques*¹, riche en travaux dont les objets et les méthodes divergent mais qui tous apportent un éclairage particulier sur l'enseignement de la littérature, en particulier au niveau du collège et du lycée. Je n'ignorerai pas, pour autant, les nombreux travaux relevant de la didactique de la littérature, qu'ils concernent le primaire (C. Tauveron, 2002 ; Y. Reuter, 1996), le secondaire (J.-L. Dufays, 1997, 2001, 2006, 2011 ; J.-L. Dufays *e.a.*, 1995 et 2005 ; Y. Reuter, 1990 et 2000 ; K. Canvat, 1992 et 1999 ; B. Daunay, 1997 et 1999 ; A. Rouxel, 1996 ; I. Chevalard-Mandroux, A.-M. Tauveron, 1998 ; Langlade, 2004 ; G. Langlade, A. Rouxel, 2004) ou les deux ordres d'enseignement (P. Demougin, J.-F. Massol, 1999 ; A. Brillant, J.-F. Massol, 2005 ; M. Butlen, V. Houdart-Mérot, 2009, etc.).

Dans la conclusion, j'interrogerai la notion de *compétence*, qui depuis quelques années fait florès dans notre système éducatif (L. Allal, 2002 ; L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder, 2001 ; J.-L. Dufays, 2011) et mesurerai quelle est sa pertinence pour l'enseignement de la

¹ Co-fondateur de cette revue en 1974, je suis particulièrement intéressé par son histoire et son évolution depuis bientôt 40 ans.

littérature.

1. Enseignement de la littérature : un enseignement problématique

Comment imaginer que l'enseignement de la littérature ne soit pas dans un état de crise permanent dans la mesure où il se voit attribuer des finalités pour lesquelles les consensus ne sont pas évidents à trouver, à savoir :

- l'éducation du goût et le développement de l'appétence pour les textes littéraires ;
- l'exercice du jugement et le développement du sens esthétique ;
- la possibilité d'un enrichissement existentiel par la découverte de situations et de comportements humains ;
- le développement de l'imaginaire et de la créativité ;
- l'affinement du sens critique par rapport à soi et aux autres ;
- la connaissance de l'histoire ;
- l'acquisition d'une culture générale.

Ces finalités se retrouvent tout au long des Instructions Officielles de l'enseignement secondaire ; voir, par exemple, *Enjeux* 43-44, intitulé « Littérature : les programmes francophones » ou l'ouvrage *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels* (A. Petitjean, J.-M. Privat, 1998) mais aussi dans un document tel que *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2008, qui sert, depuis les années 1990, de recommandations à l'usage de l'apprentissage/enseignement des langues vivantes :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune appréciable qu'il faut protéger et développer. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.

Ces finalités ne sont pas de même nature et impliquent des tensions potentielles telles que celles entre la nécessaire adaptation sociale de l'individu et sa faculté d'émancipation, l'affirmation de soi et le respect des différences ; le développement de l'imaginaire et l'exercice de la raison... Autant de facteurs qui font que l'enseignement de la littérature est, au sein de la discipline « français », une matière particulièrement axiologisée.

Il en résulte, que l'on se place au niveau des décideurs responsables des programmes, des auteurs de manuels ou de chaque enseignant, des choix permanents à effectuer. C'est ainsi, comme le montrent A. Chervel (1986), D. Manesse, I. Grellet (1994), M. Jey (1998), V. Houdart-Merot (2004), les numéros 155 et 172 du *Français aujourd'hui* et le numéro 32 d'*Enjeux*, que la volonté de s'adapter au public scolarisé, tout en défendant le principe de la conservation d'un patrimoine sous la forme d'un panthéon d'auteurs, se traduit par des conflits concernant

l'élargissement ou non du corpus des œuvres de référence. Autre exemple – il est corollaire au précédent : l'introduction de la littérature de jeunesse dans le premier cycle de l'enseignement secondaire fait l'objet de polémiques incessantes. Peut-on attribuer aux œuvres qui appartiennent au champ de la littérature de jeunesse la reconnaissance et l'autorité des œuvres labellisées comme littéraires et si oui, faut-il imposer un canon ? Je renvoie à l'abondante littérature critique sur le sujet, entre autres, aux travaux, de B. Friot (1996) et de M. Butlen (2004), qui montrent combien les textes officiels, en dehors des IO de 2000, n'intègrent qu'avec réticence la littérature de jeunesse en la réservant, au mieux, au primaire et au premier cycle du collège. Inversement, l'ouvrage de P.-M. Beaude, J.-M. Privat et A. Petitjean (1996), les numéros 149 du *Français aujourd'hui*, 47 et 88 de *Pratiques* rendent compte du potentiel culturel et didactique de cette littérature.

A ces finalités s'ajoutent des objectifs plus spécifiques que l'on fixe à l'enseignement de la littérature, du type maîtrise de la langue ou apprentissage du lire et de l'écrire. Il s'ensuit que le texte littéraire en situation scolaire peut être appréhendé à la fois comme un *document*, un *instrument* et un *monument*. Un *document* au sens où les textes littéraires sont des *sources de savoirs* qui permettent de mieux comprendre les modes de pensée de l'époque où ils apparaissent, même s'ils accomplissent leur fonction mathésique sur un mode autre que celle des textes scientifiques. Comme l'écrit G. Lanson (1904) à propos des « grandes personnalités littéraires » :

Ce sont des foyers qui concentrent à un moment des rayons émanés de la collectivité, et qui les renvoient ensuite, diversement combinés et modifiés, à la collectivité. [...] Ce que le génie individuel a [...] de plus grand, ce n'est pas la singularité qui l'isole, c'est dans cette singularité même, de ramasser en lui et de symboliser la vie collective d'une époque et d'un groupe.

Il est tout aussi loisible d'utiliser les textes littéraires comme des *instruments*, soit que l'on s'en serve, dans la mesure où on les considère comme des solutions possibles à des problèmes d'écriture, pour développer la compétence scripturale des élèves, soit que l'on y recoure pour approfondir les réflexions sur la langue et ses usages discursifs.

Il reste que le texte littéraire est avant tout considéré comme un objet en soi, un *monument* disait M. Foucault (1969) quand il affirmait que, pour entendre la voix qui s'exprime à travers lui, tout un travail est nécessaire « qui transforme le document en monument [...] l'organise, le découpe, le distribue, l'ordonne, le répartit en niveaux, établit des séries, distingue ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, repère des éléments, définit des unités, décrit des relations ».

Pour ne prendre qu'un exemple, il est tout à fait possible, si j'en juge par certains articles de *Pratiques*, de lire Zola en considérant qu'il est l'auteur d'œuvres majeures du XIX^e siècle (*monument*) et d'accompagner la lecture de (certains) de ses romans d'un appareillage critique et didactique qui en apporte la preuve. Ce dernier prend la forme de savoirs et de connaissances

d'ordre contextuel et institutionnel (A. Pagès, 2000), génétique (M. Scarpa, 2000), intertextuel (A.-M. Tauveron, 2000), poétique (C. Masseron, B. Petitjean, 1979 ; B. Duhamel, C. Masseron, 1987).

Il est tout aussi intéressant de se servir (*instrument*) d'extraits d'œuvres littéraires, romanesques ou théâtrales, pour travailler sur les temps verbaux (J.-M. Adam, 1976), la progression thématique (J.-M. Adam, 1977 ; B. Combettes, 1993), le point de vue (L. Perrin, 2004 ; A. Rabatel, 2003) ou sur les différentes formes de discours rapporté (B. Combettes, 1990).

Il est enfin loisible de montrer combien les romans de Zola ainsi que ses dossiers génétiques (H. Mitterrand 1986 ; C. Becker, 1986) sont autant de *documents* de type anthropologique et sociologique sur le XIX^e siècle. Un roman comme *Germinal* rend compte de la condition ouvrière dans les mines du Nord à l'époque de Zola. Les mineurs d'Anzin s'en souviendront le jour de l'enterrement de Zola.

Au total, on peut dire que, compte tenu de la multiplicité des finalités et des objectifs qui lui sont assignés, on comprend que l'enseignement de la littérature subisse des tensions permanentes. Il reste que cet état de crise quasi structurel prend des formes conjoncturelles variables.

2. Brève histoire de l'enseignement de la littérature depuis sa création

Deux raisons majeures expliquent qu'une discipline scolaire puisse connaître un état de crise :

- l'obsolescence des savoirs enseignés et des méthodes ou exercices pratiqués en référence aux savoirs dits « savants » (*crise interne de la discipline*) ;
- l'inadaptation des contenus de la discipline au public scolarisé, à son hétérogénéité progressive et à la demande sociale d'instruction et d'éducation (*crise externe*).

Ce que rappellent A. Viala (2004), à propos des programmes :

Tout programme d'enseignement, dans un pays comme la France où ils sont nationaux, se doit d'être à la fois réponse à une demande sociale et affirmation des exigences fondamentales de la matière concernée.

ou A. Rouxel (2005) quand elle réfléchit à l'identité de la discipline :

La discipline change dans ses contenus, ses objectifs et ses finalités. L'évolution diachronique est, on le sait, commandée par les transformations de la société (demande sociale et volonté politique) et par le développement des connaissances scientifiques. Nouveaux publics, nouveaux savoirs...

Pour illustrer le phénomène, on se référera à la « crise du français » (elle se produit à la charnière des XIX^e et XX^e siècles), crise pendant laquelle on voit G. Lanson (1904) s'opposer aux cours d'histoire et de théories littéraires qui débouchent sur des sujets du Baccalauréat du type « Faire un tableau sommaire de la littérature française au XVI^e siècle ». Lanson, conscient que ces cours induisent et favorisent le psittacisme, les réserve à l'Université et défend la lecture des œuvres dans le but de former l'homme et le citoyen :

A vouloir persister dans notre méthode littéraire [...] on prépare le résultat qu'attestent d'innombrables compositions du baccalauréat, où de malheureux enfants dégorgeaient douloureusement des formules de Taine, Brunetière, Faguet dont on les a gavés en hâte et qu'ils n'ont pas digérées.

De même, prenant ses distances par rapport aux exercices de composition de textes de la rhétorique (« Vous êtes Jeanne d'Arc et répondez aux accusations de l'Evêque Cauchon »), Lanson (1902) promeut ces exercices, qui deviendront canoniques, que sont la dissertation et l'explication de texte. Même s'il émet quelques réserves par rapport à la dissertation, il affirme nettement que les exercices de rhétorique ne sont plus adaptés à un public qui n'a pas pour vocation de faire des métiers qui relèvent de la plume :

Notre enseignement classique [...] est plus mauvais que bon, pour tous ceux qui ne sont pas destinés à être vaudevillistes, romanciers, poètes, critiques ou journalistes [...] et c'est le grand nombre tout de même qui est dans ce cas.

Un demi-siècle plus tard, ceux que l'on appelle les « modernes » rejettent la même dissertation et l'histoire littéraire sous prétexte que « cet usage de la littérature est, sauf pour quelques esprits, parfaitement insipide » (*Cahiers Pédagogiques*, 1954). Le mouvement de contestation de la dissertation (l'essai littéraire) se poursuit dans les années 1970 jusqu'à promouvoir, toujours au nom d'une meilleure adaptation au public scolarisé, de nouveaux exercices (le résumé, l'argumentation, la lecture méthodique) en lien avec les théories immanentes des textes (linguistique structurale puis textuelle, sémiotique des textes, nouvelle critique). En remontant vers le présent, on assiste, en référence aux théories de la réception, à la validation des approches communicationnelles et d'une centration sur le sujet lecteur par le biais d'un traitement pragmatique des textes littéraires, antidote au formalisme textualiste. Enfin, plus récemment, depuis 2000, s'opèrent le retour des exercices d'invention et l'émergence des ateliers d'écriture, dans le Secondaire mais aussi à l'Université. On se reportera, en particulier à V. Houdart-Mérot (2004) ou à A. Petitjean (2005) et aux numéros 127 du *Français aujourd'hui* (1999), 57 d'*Enjeux* (2003) et 127-128 de *Pratiques* (2005).

A propos du public scolarisé d'aujourd'hui, au Lycée ou à l'Université, on est en possession d'enquêtes (F. De Singly, 1989 ; C. Baudelot, J.-C. Passeron, 1992 ; C. Baudelot, C. Cartier, E. Detrez, 1999 ; B. Lahire, 1997 ; F. Dubet, 1991 ; O. Donnat, 2008...) qui montrent combien l'intérêt pour

la lecture des textes littéraires décroît pour les garçons en premier lieu et pour les filles ensuite quand ils passent du collège au lycée (voir l'enquête – qui mériterait d'être renouvelée – de C. Baudelot et M. Cartier (1998) sur les lectures des collégiens et des lycéens). Il ressort de ces travaux que la lecture littéraire – entendue au sens le plus large – est concurrencée par la multiplication des moyens de communication de masse (télévision, cinéma, internet, etc.), y compris pour les cadres, dont les enseignants. Il n'est pas contestable, là encore des enquêtes l'attestent, que les lycéens, comme les étudiants, de plus en plus, préfèrent internet aux sources livresques, ne constituent guère de bibliothèque personnelle et revendent quasi systématiquement les ouvrages qui étaient au programme de l'année écoulée. Un récent numéro du *Débat* (2012) réactive la controverse entre les opposants à internet qui lui reprochent d'accorder une prime à l'opinion au détriment de la réflexion et ses partisans qui lui reconnaissent la possibilité de multiplier l'accès aux savoirs grâce à ces machines à lire et à écrire que sont l'ipad, l'iphone, l'e-book, le net-book sans parler de Google dont on sait l'usage qu'en font collégiens et lycéens.

A cela s'ajoute la perte de prestige des formations en Lettres face aux formations techniques et scientifiques. Même si, ponctuellement (*cf.* D. Brunat, « Les littéraires ont toute leur place dans l'entreprise », *Le Monde* du 30-04-2013), la presse et les médias nous assurent que les entreprises s'intéressent de plus en plus aux étudiants formés en littérature, la réalité des débouchés est tout autre.

Face à ces changements, on peut s'alarmer, comme E. Vigne (2008), du fait que l'internet a suscité de nouvelles manières de lire et d'écrire qui s'inscrivent plus dans le fragmenté, le copié-collé, le zapping textuel, que dans la continuité d'une œuvre. Inversement, il faut mesurer l'apport possible des nouvelles technologies à l'enseignement de la littérature comme en témoigne C. Becchetti-Bizot (2012). A l'encontre de ceux qui font de la cyber-écriture (des SMS, des mails...) la cause de la baisse du niveau en orthographe ou en lecture, des études montrent que ce sont des espaces de création verbale intéressants (voir S. Ahr *e.a.*, 2012). Il apparaît que les scripteurs ordinaires éprouvent la jouissance poétique des transgressions des rapports phonie/graphie ou que, au niveau des scripteurs-experts, les fictions (voir les nombreux romans par mail pour adolescents) exploitent les attendus du médium pour créer un nouveau genre romanesque. A quoi s'ajoutent les liens qui peuvent être établis entre les pratiques d'écriture inhérentes aux nouvelles sociabilités juvéniles (Facebook) et les genres du fragment ou du biographique (voir les sites de « fanfiction » décryptés par H. Sagnet, 2009).

Le seul moyen de mesurer le degré de validité des discours de déploration à propos de la baisse généralisée du niveau des élèves (M. Jarrety, 2000 ; A. Joste, 2002, etc.) est de recourir à des enquêtes ou de s'appuyer sur des travaux de type historique. Pour les premières, dont on peut regretter qu'elles ne soient pas assez nombreuses et actualisées, on se référera aux bilans

nationaux sur les *Pratiques culturelles des français*, aux travaux de l'*Observatoire National de la Lecture* ou aux observations plus modestes à hauteur de plusieurs établissements ou d'une cohorte d'élèves. On se réfèrera, pour le collègue à C. Baudelot et M. Cartier (1998), D. Manesse et I. Grellet (1994), à la synthèse de plusieurs enquêtes effectuées par S. Ahr (2005) ou à M. Rémond (2007). Dans tous les cas, ces études procurent une meilleure connaissance de la réalité sociale des lectures des Français et prennent la mesure des situations pédagogiques (corpus de textes scolarisés, types de lectures pratiquées en classe, représentations des enseignants et des élèves en matière de textes littéraires, rapports entre lectures scolaires et usages non scolaires des livres, etc.). Quant aux travaux historiques, on se souvient des regrets formulés par G. Genette (1966) il y a déjà un demi-siècle :

A vrai dire, notre culture s'intéresse médiocrement à l'histoire des méthodes et des contenus de l'enseignement. Il suffit de considérer la façon naïve dont l'opinion se passionne autour de chaque projet de réforme pour constater qu'il s'agit toujours, dans la conscience publique, de la réforme de l'enseignement, comme s'il s'agissait de "réformer" une fois pour toutes un enseignement vieux comme le monde mais entaché de quelques "défauts" qu'il suffirait de corriger pour lui donner la perfection intemporelle et définitive qui lui revient de droit : comme s'il n'était pas de la nature et de la norme de l'enseignement d'être en réforme permanente. [...]. Or il est bien évident, au contraire, que l'enseignement est une réalité historique qui n'a jamais été ni transparente ni passive : les structures de savoir et celles de l'enseignement ne coïncident jamais parfaitement [...]. D'autre part, les méthodes et les contenus de l'enseignement participent – éminemment – de ce que Lucien Febvre appelait l'outillage mental d'une époque, et par là encore ils sont l'objet d'histoire.

Heureusement, dans l'intervalle, même si les futurs enseignants de Lettres sont tenus dans l'ignorance de leurs résultats, et de ce fait incapables de surmonter leur crise d'« identité professionnelle » (M.-M. Bertucci, 2004), les recherches à propos de l'histoire de la discipline se sont multipliées, comme en témoigne A. Chervel (2006), qui écrit :

Faire l'histoire d'une discipline scolaire, c'est s'attacher non seulement aux programmes et aux finalités de la discipline, non seulement aux pratiques éducatives et enseignantes qu'elle met en œuvre mais également aux effets réels et concrets qu'elle produit sur les élèves et la société qui les entoure.

Vaste programme de recherche, il est vrai, auquel certains articles de *Pratiques* apportent leur contribution en s'inscrivant dans le cadre d'une histoire de l'enseignement du français, du primaire au lycée, et plus particulièrement de l'enseignement de la littérature. Ils portent sur le statut de la discipline (S. Delesalle, 1979 ; M. Jey, 1998 ; A. Petitjean, J.-M. Privat, 1998 ; B. Daunay, N. Denizot, 2007), les textes officiels (J.-P. Benoit, 1999 ; O. Dezutter, J.-L. Dufays, 1999), les manuels scolaires et les corpus d'auteurs (M. Jey, 1998), les genres scolaires (M.-H. Vourzay, 1998, 2001 ; A. Petitjean, 2001 ; N. Denizot, 2010), les exercices canoniques (C. Abastado, 1981 ; A. Viala, A. Chervel, B. Sarrazin, J. Rohou, 1990 ; B. Daunay, 1997 ; A. Petitjean, 2003 ; N. Denizot, 2013), les travaux d'élèves (M.-F. Bishop, 2010), les savoirs enseignés / appropriés par les élèves (M. Jey, 1998 ; A. Petitjean, 2001 ; J.-M. Fournier, B. Veck, 1997).

3. De la didactique de la littérature

On peut dire que les recherches en didactique de la littérature, quasi inexistantes avant les années 1970, ont commencé à se développer à cette période. Leur essor s'explique par la volonté, comme on vient de le voir, de répondre à un nouveau public scolaire, suite aux bouleversements démographiques (il n'y avait que 6 % d'une classe d'âge à atteindre le niveau bac en 1925, le chiffre passera à 11 % dans les années 1960, puis à 63 %, 30 ans plus tard). C'est ainsi qu'en 1974, on peut lire dans l'éditorial du numéro 1/2 de *Pratiques* :

On peut cependant hasarder sans grand risque que l'enseignement du français destiné traditionnellement à une élite socioculturellement reconnaissable et reconnue, rencontrait un écho auquel il ne peut plus répondre dans ses nouvelles conditions d'application.

Ces recherches ont correspondu (crise interne) aux transpositions didactiques opérées à partir de nouvelles théories (structuralisme, linguistique textuelle, sémiotique, poétique, nouvelle critique...) qui vont rapidement gagner leur part de reconnaissance institutionnelle, après 1968. Au-delà de la multiplicité de leurs objets d'études (catégories narratives, types et genres de textes, cohésion textuelle, relations textuelles, modes et régimes énonciatifs ...), les retombées de ces travaux au plan didactique ont été doubles, à la fois critiques et propositives.

Critiques au sens où ils ont rendu problématiques certains présupposés théoriques de la version scolaire de l'histoire littéraire : l'évidence des intentions de l'auteur, la monosémie des textes et leur transparence référentielle, l'instrumentalisation psychologique et moralisatrice des œuvres. C'est ainsi que dans le numéro 1/2 de *Pratiques* (mars 1974), on trouve, signé par J.-F. Halté et A. Petitjean, un article critique d'un manuel (« *Le Lagarde et Michard* »), représentatif de ce qu'il était alors convenu d'appeler la pédagogie traditionnelle. On lui reproche sa conception de la périodisation littéraire par siècle et une imagerie littéraire héritée du positivisme et de l'historicisme du XIX^e siècle, un panthéon d'auteurs et des extraits de chefs-d'œuvre valorisés comme des modèles moraux, intellectuels et esthétiques (sélection de « belles pages »), l'aplatissement des œuvres sur la biographie (la « viceuvre » comme l'appelle A. Compagnon, 1998). Ces critiques, pour compréhensibles qu'elles étaient dans le contexte de ces années, demanderaient à être atténuées aujourd'hui, si l'on en juge par les manuels scolaires qui ont suivi depuis.

Propositifs, ces travaux et les théories auxquelles ils réfèrent, l'ont été dans la mesure où ils ont servi d'antidote à l'impressionnisme par le recours à des indices formels susceptibles d'étayer les interprétations et permis de fournir à la discipline des savoirs objectivables et des exercices évaluables, procurant, de ce fait, un regain de légitimité aux études de lettres par rapport aux disciplines scientifiques. Il s'en est suivi une reconfiguration progressive de la discipline, avec, dans un premier temps, la prédominance d'une approche immanente des textes

littéraires, au nom du critère de la « littérarité » et de l'« autotélie » de l'œuvre littéraire. En écho à ce que M. Marghescou (1974) appelle la « textophilie euphorique généralisée » qui est le fait des linguistes (R. Jakobson, N. Ruwet...) et des poéticiens (R. Barthes, T. Todorov, J. Kristeva, G. Genette, M. Riffaterre, U. Eco...) ou du new criticism (A. Wellek et R. Warren), une place dominante est accordée à la fiction narrative dans le corpus des textes étudiés, tandis que prédominent les aspects formels dans les activités de lecture et d'analyse des textes. En témoignent les nombreux articles qui paraîtront dans les revues telles que *Bref*, *Le Français aujourd'hui*, *Pratiques* ou *Les Cahiers du Crelef*, qui vont initier les recherches concernant ce que l'on appelait alors la « pédagogie du français ».

Ces changements trouveront leurs justifications dans les théories de référence par rapport auxquelles vont s'opérer des tentatives de transposition et d'élaboration didactiques susceptibles de renouveler ce qu'il est convenu d'appeler la « lecture littéraire ». Je précise ici que ce terme n'est finalement pas des plus judicieux dans la mesure où les textes labellisés comme *littéraires* en situation scolaire sont génériquement hétérogènes (fictions, essais...). On peut effectivement se demander ce qui permet d'intégrer dans la même classe de discours les œuvres de Saint Simon, Pascal, Beaumarchais, Balzac ou Leiris. La réponse ne saurait être sémiotique mais plutôt anthropologique au sens où les textes que l'on appelle « littéraires » sont, comme le propose D. Maingueneau (2004) des « discours constituants » :

L'expression de "discours constituants" désigne fondamentalement ces discours (littérature, philosophie, religion, mythe, science) qui se donnent comme discours d'Origine, validés par une scène d'énonciation qui s'autorise d'elle-même. [...]. Les discours constituants sont en charge de ce que l'on pourrait appeler l'*archéion* d'une collectivité. [...] les discours constituants sont en effet les garants de multiples genres de discours. Le journaliste aux prises avec un débat de société en appellera ainsi à l'autorité du savant, du théologien, de l'écrivain ou du philosophe, mais non l'inverse. Ils possèdent ainsi un statut singulier : zones de parole parmi d'autres et paroles qui se prétendent en surplomb de toute autre.

Ce qui change, donc, ce n'est pas le fait d'attribuer de la valeur aux textes mais les modalités de la lecture dite « littéraire ». A ce propos, la rupture avec le modèle lansonien de l'analyse scolaire des textes se situe pour l'essentiel dans le postulat qu'il existe un statut particulier des textes « littéraires », à savoir que la fonction référentielle s'y trouve abolie au profit de potentialités symboliques et qu'ils sont, de ce fait, *nécessairement* polysémiques :

Il apparaît donc clairement que le texte non littéraire a un sens et un seul et que le texte littéraire permet une lecture plurielle ; d'une part, il peut être abordé sous différents angles d'analyse et d'autre part, il se prête à de multiples lectures et donc a de multiples interprétations. » (M. Naturel, 1995).

Il s'agit là d'une représentation induite par les modélisations linguistiques et poétiques de la notion de « littérarité » dont on sait qu'elle a pris des formulations diverses : « fonction poétique » (R. Jakobson, 1963), « langage de connotation » (R. Barthes, 1970), « clôture de l'énoncé » (M. Arrivé, 1972), « potentialité de polyfonctionnalité » (S.-J. Schmidt, 1973), « disponibilité poly/diasémique » (J. Peytard, 1982). Ces conceptions, pour valides qu'elles soient, ne sauraient rendre compte d'une spécificité des textes littéraires puisqu'elles

s'appliquent, par exemple, à de nombreux messages publicitaires mais correspondent plutôt à un mode ou une « intention de lecture ». Comme l'écrit M. Marghescou :

« Face à une certaine catégorie de textes (les textes littéraires), le lecteur suppose immédiatement la présence d'un sens caché, même si le sens apparent est cohérent et clair. On se sent comme obligé, en lisant ces textes, de résoudre une énigme, de découvrir un symbole, de reconnaître un archétype. Une longue préparation, qu'une ontologie culturelle fera remonter aux lectures en classe et une phylogénie culturelle, à l'interprétation des textes sacrés du Moyen Age, en est responsable.

A titre d'exemple, toujours dans le numéro 1/2 de *Pratiques*, sous la plume de J.-F. Halté, R. Michel et A. Petitjean, on trouve une analyse dite « structurale » d'un conte de Poe (*Le chat noir*) : chacun pourra constater qu'il s'agit avec cette lecture interprétative du conte, d'un bel exemple d'applicationnisme des théories structurales mâtinées de psychanalyse un peu rudimentaire.

Dans ces années, se développent aussi les travaux qui relèvent du FLE (voir les revues comme les *ELA* ou *Le Français dans le monde*). Pour ce qui concerne plus spécifiquement la didactique de la littérature en FLE, on peut dire que les textes littéraires qui formaient le socle de base de l'enseignement dit « traditionnel » ont été, dans un premier temps, tendanciellement exclus du domaine de l'apprentissage de la langue. Ils ont été remplacés par des documents dits « authentiques », censés être mieux adaptés aux nécessités fonctionnelles et communicatives des échanges langagiers. Ils étaient de nature variée – journaux, publicités, images, etc. – et cohabitaient avec des textes fabriqués – dialogues, sketches –, voire avec des textes littéraires réécrits sous une forme dite « simplifiée » (cf. *Le Candide* « facile »).

Dans un second temps, le texte littéraire a progressivement été réhabilité sous la forme d'approches formelles des textes (J. Peytard, 1982) et été utilisé comme un support réservé aux classes avancées permettant de tester les apprentissages antérieurs qui habilitent les apprenants à lire ces textes. Comme l'écrit D. Coste en 1982, « le passage à l'appréciation littéraire n'est concevable qu'une fois établies les fondations de la langue parlée et de la langue écrite usuelle ». Par la suite, le FLE a évolué en symbiose avec les attendus de la pédagogie communicative, elle-même justifiée par les théories de la réception qui ont mis l'accent sur l'élève comme sujet lecteur et par l'approche pragmatique des textes.

Au sein du Français Langue maternelle (FLM), on assiste progressivement (tout au long des années 1980) à une évolution similaire qui va consister à prendre de la distance par rapport à la seule étude interne des textes pour s'intéresser au sujet lecteur dont on souhaite développer la compétence à s'appropriier les textes. Ces changements s'expliquent pour une part, en lien avec la rénovation des collèges et, dans une moindre mesure, avec la réforme des lycées, par l'intérêt croissant pour les démarches d'enseignement et la centration pédagogique sur le sujet « élève », comme l'attestent les thématiques du type pédagogie « par objectifs », « en projet » (*Pratiques*, n° 36), « différenciée » (*Pratiques*, n° 53), etc.

Les conceptions didactiques de la lecture « littéraire » vont surtout trouver leurs justifications dans les théories susceptibles de rendre compte de l'activité du lecteur. Parmi ces différents paradigmes, on peut distinguer les positions de R. Barthes (1970) et ses différents « codes de lecture » ; de M. Picard (1986) et sa partition entre *liseur*, *lu* et *lectant* ; de V. Jouve (1992, 1993, 2011) et sa répartition entre le *liseur*, le *lu* et le *lisant* ainsi que sa théorisation de « l'effet-personnage » ; de J.-L. Dufays (2010) et sa théorie des « phases de lecture », à quoi on peut ajouter les modélisations interprétatives de U. Eco (1985), les réflexions de P. Ricœur (1985) sur la lecture comme « acte de reconfiguration », jusqu'aux plus récents travaux de J.-M. Schaeffer (1996) qui problématise ce qu'il appelle « une conduite esthétique ».

Second paradigme à l'origine d'un autre regard didactique sur la lecture littéraire : il est représenté par les théories de la réception (H.-R. Jauss, 1978 ; W. Iser, 1976/1986, J. Jurt, 1983) telles qu'elles se sont illustrées sur des oeuvres (C. Labrosse, 1985) ou des auteurs particuliers (J. Jurt, 1980). On doit aux théories de la réception — que ce soit le lecteur « implicite » d'Iser dont le rôle est « inscrit » dans le répertoire du texte ou le lecteur historique contraint dans sa lecture par son « horizon d'attente » (H.-R. Jauss) et plus tard à la théorie des « communautés interprétatives » de S. Fish (1980/2007) — une description de l'acte de lecture. Il est conçu comme une transaction dynamique de significations, un processus dialogique qui met en relation, d'un côté le texte, tel qu'il a été élaboré dans un contexte donné sous l'autorité d'un auteur et dont le sens est à la fois prescrit et indéterminé, et, de l'autre côté, le lecteur. Ce dernier investit le texte de significations différentes selon les enjeux de sa lecture, ses connaissances encyclopédiques, sa compétence linguistique, son système axiologique et plus généralement son identité socioculturelle. Cette conception interactive de la lecture, dans la relation qui unit le texte à un lecteur, met l'accent sur le « pouvoir créatif » du lecteur (R. Michel, 2011) et reconnaît sa liberté interprétative. Celle-ci est individuelle (chacun peut faire l'expérience qu'en lisant une même œuvre à différentes époques de sa vie – enfant, adolescent, adulte – il ne lui accorde pas forcément les mêmes significations) ou collective. Un lecteur du XXI^e siècle et un lecteur du XIX^e siècle ne construisent pas la même représentation mentale d'un poème de Baudelaire, pas plus qu'un lecteur étranger et un lecteur français (voir J. Leenhardt, P. Józsa, 1982, qui ont étudié la réception des *Choses* de Perec en Hongrie et en France). Il en va, a fortiori, de même pour le professeur lettré et pour les apprentis lecteurs que sont les élèves. On comprend que se soient développées à la même époque, du côté du FLE, des recherches sur l'interculturalité (voir L. Collès, 1994, et P. Blanchet, 2010, pour un bilan critique). Ces études montrent que les difficultés de compréhension des textes littéraires, au-delà de la langue, tiennent au fait que l'on ne perçoit l'Autre ou la culture de l'Autre qu'à travers la sienne propre. De même qu'il existe des « cribles linguistiques » qui font que l'on a du mal à entendre les sons d'une langue autre qui n'existent pas dans la sienne ou le système des temps verbaux, par exemple, de même l'enseignement de la

littérature se heurte aux phénomènes de « cribles culturels ».

La sociologie est le troisième paradigme qui a alimenté de nouvelles recherches en didactique de la littérature.

Il s'agit, en premier lieu de la sociologie de la littérature (P. Bourdieu, 1971, 1992 ; J. Dubois, 1978, 1980 ; C. Charles, 1978 ; A. Viala, 1989) dont les travaux portent sur la « question sociale de la littérature » (Y. Reuter, 2000). On se souvient, à cet égard, que R. Barthes (1963/1993) affirmait que « l'histoire littéraire n'est possible que si elle se fait sociologique », c'est-à-dire que si elle prend en compte les modalités de sa « production-consommation-diffusion » de la littérature, car ces dernières relèvent de la définition même de la littérature. De ce point de vue, on doit à P. Bourdieu la notion de « champ » sous la forme d'un système d'agents (éditeurs, auteurs, critiques, lecteurs) et de positions qui les unissent ou les opposent. Ce champ est lui-même conçu comme une structure bipolaire, qui sur la base de la production de ces biens à la fois matériels et symboliques que sont les œuvres, oppose la sphère de la production « élargie » (dominée par la rentabilité marchande) à celle de la production « restreinte » (valorisant la reconnaissance symbolique). Selon qu'ils appartiennent à un champ ou à l'autre, les écrivains privilégient la qualité littéraire de leur œuvre et leurs aspirations artistiques au dépend de la rentabilité financière, à l'inverse de ceux qui recherchent les gros tirages en concordance avec les goûts et les attentes d'un large public. Comme je l'ai montré (A. Petitjean, 2011) un auteur dramatique tel que B.-M. Koltès a parfaitement conscience de cette « double façon d'être écrivain », lui qui déclare – on croirait entendre Flaubert – détester « la médiocrité en art », ne pas vouloir « écrire pour les épiciers », prendre du plaisir « à aller à contre-courant », tout en soulignant le manque à gagner financier de ce choix. (« Il faudrait que j'écrive des pièces policières pour la radio pour faire des sous... »). C'est là, comme l'a montré N. Heinich (2000), l'une des figures possibles de l'écrivain (le régime « inspiré ») ou d'une des manières (le « joueur mordu ») de participer à ce que B. Lahire (2006) appelle le « jeu littéraire ».

Quant à la théorisation de l'institution proposée par J. Dubois, elle permet de comprendre comment l'institution littéraire fait système avec d'autres institutions (édition, presse, école...) pour participer à l'émergence, à la reconnaissance et à la consécration des auteurs.

Il s'agit, en second lieu, de la sociologie des lecteurs (M. Poulain, 1988 ; De Singly, 1989), dont les travaux, que l'on complètera par l'apport des historiens du livre et de la culture (R. Chartier, 1998, 2008) ainsi que de la lecture (A.-M. Chartier, J. Hebrard, 1989), nous procurent une meilleure connaissance des comportements de lecture, en particulier en milieu populaire et du type de compétence culturelle qu'implique la lecture (N. Robine, 1984 ; M. Burgos, 1993 ; B. Lahire 1993, 1998 ; J.-M. Privat, Y. Reuter, 1991, etc.).

Comme l'écrit M. Poulain (1988) :

Le lecteur assidu, le familier de la lecture ignore même tout ce qu'il met en jeu dans le choix d'un livre : connaissances de l'auteur, de l'éditeur, de la collection, lecture en diagonale de la quatrième de couverture, évocations de lectures antérieures sur un sujet proche, consultations éventuelles de critiques, conversations avec les proches.

On doit aussi à la sociologie des lecteurs une meilleure connaissance des comportements de lecteurs sous la forme d'enquêtes rendant compte de trajectoires de lecteurs. C'est ainsi que G. Mauger, C. Poliak et B. Budal (1999), à l'aide de l'analyse d'entretiens, explicitent les usages sociaux de la lecture (types de bibliothèque, fonctions de la lecture, manières de lire...).

Sur le plan des recherches en didactique de la littérature, on peut dire que les théories de la lecture, au-delà de leur incompatibilité paradigmatique et du radicalisme de certains modèles (je songe à la déconstruction de J. Derrida, 1972), ont permis de promouvoir une conception interactive de la lecture au sens où elle est une « rencontre entre une offre et une demande » (J.-M. Goulemot, 1985). Encore faut-il que le professeur mette les élèves dans des situations qui favorisent cette demande à l'aide de situations fonctionnelles de lecture. Ce qui implique de prolonger au collège l'équivalent du coin lecture et de la bibliothèque de classe du primaire. A titre d'exemple, on se référera à l'article de B. Duhamel (1993), qui met en place des dispositifs d'échanges de livres et de lectures, monte des entretiens au cours desquels les élèves prennent conscience de ce qu'implique une lecture autonome. Je renvoie aussi aux activités proposées par M.-C. Vinson et D. Lelièvre-Portalier (1993) sur les médiations culturelles (familiarisation avec les lieux du livre et avec la culture du livre à l'aide du dispositif qu'elles appellent « la bouquinerie »).

Agir sur l'appétence des élèves pour la lecture implique une interaction entre la lecture et l'écriture (voir *Pratiques*, n° 86), en particulier au cours d'activités d'écriture dites « longues » ou « en projet » (C. Masseron, 1994 ; A. Petitjean, 1994) pour le collège. Changer le regard des élèves sur la littérature passe enfin (à l'opposé de ce que préconisait P. Clarac, 1963, qui parlait des « témoignages sacrés », de « textes dont professeurs et élèves ne doivent s'approcher qu'avec respect et comme en tremblant »), par une désacralisation des œuvres littéraires. Cette démythification salutaire du postulat du « génie » et de l'« inspiration », qui n'enlève rien à l'admiration que l'on peut porter à un auteur ou à une œuvre, est rendue possible par une meilleure connaissance de l'activité même d'écrire. On dispose pour ce faire de l'apport des recherches de la génétique textuelle (A. Grésillon, 1994 ; A. Herschberg-Pierrot, 2005 ; M. De Biasi, 2011) et des travaux sur la réécriture (J. Ricardou, 1978 ; C. Oriol-Boyer, 1988 ; *Pratiques*, n° 105-106). Modifier les rapports des élèves à la littérature est aussi rendu possible par le recours, au lycée, aux écritures d'« invention » (*Pratiques*, n° 127-128) ou aux « ateliers » d'écriture (*Pratiques*, n° 61 et 89 ; M. Monte, 2012), à condition qu'ils n'aient pas la forme caricaturale d'un exercice du baccalauréat. En permettant aux élèves d'échanger leurs

expériences de lecture et d'écriture, qu'elles soient scolaires ou extra-scolaires, on veille à ne pas dénigrer la posture de lecture de type éthico-pratique (B. Lahire) au profit d'une posture formalo-esthétique et on multiplie les occasions pour les élèves de donner sens à leur réalité quotidienne, qu'ils souhaitent s'en échapper ou éprouvent le besoin d'investir dans leurs lectures, comme dans leurs écrits, leurs problèmes d'adolescents.

Au sein de l'institution (programmes et pratiques pédagogiques), ces travaux n'ont eu qu'une faible incidence au niveau de l'enseignement / apprentissage de l'écriture, dont on sait qu'au lycée il se limite à la préparation des exercices du baccalauréat. On peut imaginer, par contre, qu'elles ont pu infléchir les instructions officielles de 2000 sous la forme de ce que les prescripteurs appellent les « lectures cursives », dont l'objectif est de favoriser le « plaisir » de lire des élèves et de les familiariser avec l'univers des livres, bref de leur permettre d'acquérir une pratique et une culture de l'écrit. Ils les opposent aux « lectures méthodiques » ou « analytiques », mais en faisant le pari qu'il est possible de faire interagir progressivement les deux types de lecture (A. Petitjean, 2001 ; A. Rouxel, 2001).

Comme le signale J.-L. Chiss (2011) :

si en 6^e les programmes privilégient des exercices classiques (questions, reformulations, résumé oral des lectures faites en classe), la porte est ouverte, dès la 5^e, à des activités plus "culturelles" [...] compte rendu de lecture, manipulation du livre, balayage de la 1^e et de la 4^e de couverture, présentation orale d'un ouvrage par un élève à la classe, affiche, bande annonce, catalogue de sélections de livre, exposition collective sur un ouvrage...). La tenue de "journaux de lecture", l'émergence de "cercles de lecture" font partie intégrante de cette lecture cursive.

Faut-il rappeler à ceux qui comme M. Jarrety (2000) pensent qu'il faudrait limiter les exercices du second cycle à la dissertation et au commentaire que les textes officiels, jusque dans les années 1950, préconisaient « diverses formes de lecture », qu'elles aient lieu en classe (lectures courantes, suivies, dirigées, expliquées), sous la forme d'extraits ou d'œuvres complètes, ou qu'elles se fassent hors classe (« lectures complémentaires ») et pouvant faire l'objet d'un compte rendu ou d'un exposé. Il est vrai, concernant les lectures en classe, que l'opposition entre lectures « analytiques » et lectures « cursives » recoupe en partie l'opposition entre lecture « ordinaire » et lecture « lettrée » et renvoie à des débats qui agitent les didacticiens de la littérature. C'est ainsi qu'A. Rouxel et G. Langlade (2004) sont particulièrement critiques à l'égard des méthodes dites technicistes liées à l'exercice baptisé « lecture méthodique » (M. Descotes, 1989) et cela, au nom d'une prise en compte « de la dimension subjective de la lecture » et « des réalisations effectives des sujets lecteurs ». Il convient, cependant, si l'on veut remédier à la « dérive techniciste », d'avoir conscience qu'elle a pour origine moins les savoirs savants incriminés, en particulier la linguistique textuelle ou les théories de l'énonciation, que l'insuffisante maîtrise des connaissances fournies par ces approches par les auteurs de manuels ou par nombre d'enseignants, compte tenu de leur

formation académique initiale. Et, puisque problème il y a, ce n'est pas ni en se faisant l'apôtre d'une approche hédoniste de la lecture (D. Pennac, 1992) ni en affirmant que ce qui s'enseigne au cours de français n'est « ni mesurable ni objectivable » (M. Grange, M. Leroux, 2005), que l'on trouvera les solutions. Ce serait revenir à « la religion du texte » (P. Kuentz, 1972) et à la pratique du « tête à texte » (P. Kuentz, 1974) dont on sait combien elles sont discriminantes sur le plan socioculturel. La recherche de solutions implique de ne pas ignorer les théories cognitives et psycholinguistiques de la lecture qui se sont développées dans les années 1980 (G. Denhière, D. Legros, 1983 ; M. Pagé, 1985 ; F. Smith, 1975 ; J. Giasson, 1990 ; n° 35 de *Pratiques*) et ont continué depuis (P. Coirier, D. Gaonac'h, J.-M. Passerault, 1996). Elles rendent compte des processus par l'intermédiaire desquels se construisent les significations d'un texte au cours des actes de lecture.

On peut considérer que lire un texte de fiction implique :

- de posséder des connaissances linguistiques (lexique, syntaxe, superstructures textuelles) ainsi que des connaissances encyclopédiques et référentielles par rapport au domaine de référence du texte ;

- de savoir combiner (et naviguer entre) des opérations de niveaux différents, de manière ascendante (des plus petites unités linguistiques vers les unités supérieures, par compréhension locale d'informations explicites et par inférence en intégrant des informations non explicites) et de façon descendante (des macrostructures vers les unités plus petites en formulant une interprétation globale du texte qui permet de résoudre des difficultés de compréhension locales) ;

- d'être capable, grâce à sa familiarité avec le genre textuel, d'élaborer à partir des amorces textuelles des représentations mentales *virtuelles*, progressivement construites, flexibles et évolutives, s'appliquant aussi bien à des existants personnifiés, des lieux et des actions, qu'à des tensions psychologiques, des conflits axiologiques, selon une intentionnalité signifiante ;

- de pouvoir adopter avec plasticité l'identité sémantique des différents personnages présents dans l'univers de la fiction ou de privilégier l'un d'eux, à l'ethos, au logos et au point de vue duquel le lecteur s'assujettit dans une posture d'identification.

Ces opérations cognitives, qu'elles soient convergentes ou divergentes, conduites selon des processus analytiques ou analogiques, conscients ou inconscients, s'accompagnent de jugements (pertinence, possibilité, vraisemblance, reconnaissance ou révélation, etc.) ou d'évaluations d'ordre éthique ou esthétique. Si je me livre à la lecture de fictions, qu'elles soient romanesques ou théâtrales, c'est qu'elles induisent, génèrent, autorisent, etc., un comportement cognitif « bi-planaire » (I. Lotman, 1973), un « état scindé » (J.-M. Schaeffer, 1996), en tension entre, d'un côté, une immersion dans la fiction (empathie, identification, reconnaissance, etc.) et, de l'autre, une neutralisation consciente de ses effets, voire une possible dissociation mentale sur la base d'une

convocation de connaissances latérales (historiques, contextuelles, intertextuelles). L'ensemble se réalise sous des formes diverses, depuis des moments méta-lecturaux, au cours de la lecture, jusqu'à la production de discours métatextuels. Dans tous les cas, l'effort de « faire semblance » (T. Pavel, 1988) que doit accomplir le lecteur est proportionnel au niveau de « bienveillance » du texte (degré de perméabilité référentielle et de complétude informationnelle, densité de facteurs antimimétiques ou anticonventionnels, type d'élaboration et de condensation stylistique).

Le prix didactique à payer pour que la lecture littéraire ne devienne pas une activité d'un autre temps est de prévoir un enseignement progressif de cette compétence, du primaire au secondaire. Ce qui implique d'ajuster du mieux que l'on peut les corpus des textes étudiés aux habilités maîtrisées par les élèves tout en ne les enfermant pas dans les genres et les auteurs qui leur sont familiers. De ce point de vue, la conception patrimoniale du corpus et l'ordonnement chronologique par siècle, certes nécessaire à une conscience historique de la littérature, entre en contradiction avec la non moins nécessaire prise en compte de l'encyclopédie des lecteurs, de leur compétence linguistique. Ce qui signifie qu'il importe au collège, voire au lycée, et en se rappelant que le professeur de français est certes un médiateur de la culture mais aussi un technicien de la lecture au service des autres disciplines :

- d'effectuer des exercices portant sur les inférences, le colmatage des implicites, les ambiguïtés sémantiques, les significations connotatives, etc., en multipliant, comme le propose A. Godard (2011), des « types de lecture allant du rapide survol (*skimming*) ou feuilletage non sélectif, à la lecture par *balayage* (*scanning*) pour chercher une information précise, ou une *lecture-action*, attentive aux *procédures* dans la lecture de consignes, d'un mode d'emploi ou d'une recette jusqu'à la lecture *critique* » ;

- de fournir les références contextuelles (auteur, intentions communicationnelles, intertextes, etc.) nécessaires à la compréhension historique des textes (ce qui se fait à l'aide de notes diverses mais surtout par la constitution de dossiers documentaires qui devraient accompagner toute lecture suivie).

Le goût et le plaisir de lire peuvent se développer en alternant les régimes et les modes de lecture. Cela passe par des moments d'immersion dans le monde du texte, au fil d'une lecture « courante », « investie », et « oublieuse ». Cela nécessite aussi le recours à des activités liées à une méta-lecture impliquant des moments de réflexion, de mémoration, d'associations, de comparaisons, etc. A l'encontre du fatalisme sociologique des uns ou du légitimisme culturel des autres, B. Lahire a bien montré que l'opposition, au niveau des modes de lecture littéraire entre posture de type éthico-pratique et formalo-esthétique ne recouvre pas la partition lecteurs populaires / lecteurs lettrés mais renvoie plutôt à l'opposition entre lecteurs professionnels (écrivains, enseignants) et lecteurs profanes. Il rejoint la distinction qu'opère V. Jouve entre « lecture avertie » et « lecture naïve ». Si le lecteur faiblement diplômé privilégie une lecture de

type éthico-pratique (M. Burgos, 1992, 1993), le professionnel, quand il n'est pas en situation d'exercer sa pratique, en fait tout autant. Ce qui signifie qu'il s'agit moins d'opposer deux types scolaires de lecture (analytique et cursive) dont l'une serait plus exigeante que l'autre mais de chercher à développer les capacités interprétatives des élèves en distanciant leur rapport immédiat aux textes. Ce dont rend compte U. Eco (1985) en distinguant l'*interprétation sémantique*, qui « résulte du procédé par lequel le lecteur, placé devant une manifestation linéaire du texte, la remplit d'un sens donné », et l'*interprétation critique*, qui est une « activité métalinguistique visant à décrire et à expliquer pour quelles raisons formelles un texte donné produit une réponse donnée ». Tout lecteur se doit d'être capable d'une interprétation aussi bien sémantique que critique. Et cela d'autant plus qu'au moment où « le lecteur impliqué prend corps dans le lecteur réel » (P. Ricoeur, 1985) s'opère un acte de reconfiguration qui dépend à la fois de la compétence linguistique de ce dernier mais aussi de l'univers encyclopédique et culturel de son expérience et de son degré de familiarité avec les conventions esthétiques et le contrat générique du texte.

Il revient, de ce fait, à l'intervention enseignante de ne pas enfermer les élèves dans la seule « connaissance sensible » des textes mais de développer leur capacité interprétative par l'apport de savoirs latéraux (linguistiques, génériques, historiques...).

Pour les deux premiers, en liaison avec le travail en langue, il n'est pas inutile d'attirer l'attention des élèves sur les caractéristiques linguistiques des attitudes élocutives, les manifestations des points de vue énonciatifs ou les traces de la subjectivité énonciative. Il en va de même pour la structure des textes, que ce soit par l'intermédiaire de théorisations linguistiques des formes d'organisation textuelle (types et genres de textes : *Pratiques*, n° 56 ; plans d'organisation des textes : *Pratiques*, n° 57 ; cohésion textuelle : *Pratiques*, n° 85, etc.). Il serait fastidieux d'énumérer les numéros de *Pratiques* qui ont contribué au développement de la linguistique textuelle selon les genres fictionnels. Je ne retiendrai que quelques articles qui, dans une perspective praxéologique et à l'aide de démarches et d'exercices appropriés, ont apporté la preuve de leur efficacité didactique. A titre d'exemples, pour le théâtre, A. Petitjean (1984), D. Coltier (1992), D. Bessonnat (2003) ; pour la poésie, J.-F. Halté (1978), J.-P. Goldenstein (1978), K. Canvat, G. Legros (1997), R. Michel (1997). Quant au récit (romans ou nouvelles), en écho à la doxa scolaire depuis les années 1970, il a fait l'objet d'études consacrées à des genres ou des sous-genres (C. Schnedecker, 1990, pour le portrait ; K. Canvat, C. Vanderdorpe, 1996, pour la fable ; M.-C. Kirpalani, 2000, pour une poétique de la nouvelle ; C. Amstutz, 1993, et C. Vernet, 1995 pour les nouvelles policières ; O. Dezutter, 2002, pour l'épistolaire ; C. Masseron, 1990, pour les nouvelles fantastiques) ou a des formes d'organisation textuelle dont l'objectivation est nécessaire aux élèves tant pour la lecture que pour la production de textes : les scènes romanesques (C. Cadet, 1994 ; K. Canvat, J.-L. Dufays, 1994) ; les désignateurs et les chaînes de

référence pour la textualisation des personnages (C. Masseron, C. Schnedecker, 1988) ; les formes et les fonctions des dialogues (D. Bessonnat, 1990 ; D. Coltier, 1989), les formes et les fonctions de la description (Y. Reuter, 1987 ; M.-C. Vinson, 1987), etc.

Pour les troisièmes (les savoirs historiques), il faut préciser que, dans les années 1970-80, on assiste à un renouvellement en profondeur de l'histoire littéraire (G. Delfau, A. Roche, 1977 ; J.-M. Goulemot, 1979 ; H. Béhar, R. Fayolle, 1990 ; C. Moisan, 1987, etc.) selon plusieurs voies de développement dont G. Idt (1977) précise les grandes directions. En appui avec l'histoire culturelle (P. Ariès), l'histoire des mentalités (M. Vovelle), il s'agira d'inscrire le texte dans son contexte de production, sous un angle synchronique et hétérogène (rapport entre le texte et les autres discours tenus à son époque) ou, d'un point de vue homogène et historique, en élaborant une histoire de la littérature qui porte sur les œuvres et l'évolution de leurs composantes (genres, formes, motifs, techniques, personnage, etc.). A quoi on peut ajouter l'apport de la socio-critique (C. Duchet, P.-V. Zima) et de ses multiples variantes qui, comme le rappelle P. Popovic (2011) dans un article de synthèse, se veut une lecture sociale des œuvres. Quant à la sociologie de la littérature, elle s'intéresse aux conditions sociales et institutionnelles de production, de diffusion et de consommation des œuvres, qu'elle soit le fait d'historiens (R. Darnton, D. Roche) ou de sociologues (R. Escarpit, R. Ponton, C. Charle).

Sur le plan didactique, il est certes utile de fournir aux élèves – cela fait partie du travail sur les « fiches de lecture » (D. Bessonnat, 1996) – des tableaux chronologiques qui leur permettent d'avoir un cadre historique qui sera d'autant plus assuré qu'il fait l'objet d'un travail interdisciplinaire avec les professeurs d'histoire (voir *Le Français aujourd'hui*, n° 49 ou *Pratiques*, n° 69), d'arts plastiques, de musique ou de sciences économiques et sociales. Il importe surtout, comme le montrent les numéros 72 et 73 du *Français aujourd'hui*, de fournir aux élèves un minimum de conscience historique. Pour ce faire, il importe d'organiser des apprentissages qui se situent à des niveaux différents :

- donner aux élèves, ou leur faire chercher, les sources (paratextes, métatextes, discours critiques, correspondances d'auteurs...) qui éclaireront les conditions de la production du texte ;
- procurer aux élèves les savoirs historiques et contextuels, dont ils ont besoin (références culturelles et allusions intertextuelles) pour comprendre et interpréter les textes par le biais de la constitution de dossiers documentaires (avoir, par exemple, pour étudier un roman de Zola, un minimum de connaissances déclaratives concernant l'auteur, le naturalisme, le contexte historique et Napoléon III) ; c'est à ce niveau que peut se défendre le principe de la « lecture en réseau », comme le montre A.-M. Tauveron (2000) à propos d'une étude de *L'œuvre* de Zola ;
- mettre les élèves dans des situations dites de *résolution de problème*, c'est-à-dire leur proposer des tâches caractérisées par un obstacle que l'élève ne peut surmonter sans acquérir des connaissances nouvelles. A titre d'exemples : au niveau du collège, justifier dans un petit

corpus de descriptions celles qui sont à fonction mathésique ou sémiotique et réécrire un extrait descriptif en changeant de point de vue (A. Petitjean, 1987) ; au niveau du lycée, travailler sur les stéréotypes thématiques et idéologiques à partir de *LEcume des jours* de B. Vian (E. Falardeau, 2003) ; réfléchir à l'aide d'un tri de textes aux indices qui permettent de situer un texte dans son contexte de production (C. Biguet, M. Mougenot, 1985), etc. ;

- pratiquer l'« écriture mimétique », en particulier le pastiche et la parodie (P. Aron, 2004 ; D. Sangsue, 2007). Comme l'attestent le numéro 42 de *Pratiques* (« L'écriture imitation »), le numéro 5 de la revue *Formules* (« Pastiches, collages et autres réécritures ») et, plus récemment, les volumes 60 et 61 de *Modèles linguistiques*, consacrés au pastiche, ces activités scripturales permettent de faire de l'histoire littéraire pour au moins deux raisons. Elles sont l'occasion de faire découvrir aux élèves que le pastiche (il en va de même pour la parodie) est une pratique familière aux écrivains dans leur phase d'émergence ou relève d'une forme de la critique (Reboux et Muller, Guenel, Rambaud ...) et appartient de ce fait au jeu institutionnel de la littérature (voir G. Genette, 1982 ; A. Petitjean, 1984 ; D. Bilous, 2003, 2004, 2010 ; D. Bilous, N. Bilous, 1988). Elles sont surtout enrichissantes pour la connaissance du style d'un auteur, un moyen, à la fois efficient et ludique, de développer les compétences en lecture comme en écriture des élèves et l'occasion de vérifier s'ils se sont appropriés les savoirs historiques et textuels nécessaires à la réussite du pastiche (voir T. Aron, 1984 ; D. Bessonnat, C. Schnedecker, 1990).

Faire de l'histoire littéraire autrement, c'est enfin bénéficier des apports d'une histoire culturelle qui s'intéresse aux « modèles symboliques et aux formations imaginaires caractéristiques d'une culture donnée » (D. Chaperon, C. Reichler, 2000). L'intérêt de ces savoirs, dans la mesure où ils portent sur les représentations collectives de notre société, les modes de sentir d'une époque – je songe, par exemple à « L'histoire des larmes » de A. Vincent-Buffault (1986) –, est de mobiliser la curiosité des élèves tout en leur procurant des repères. Ces repères concernent des attitudes ou des moments culturels significatifs (artistiques, scientifiques, éducatifs, etc.) susceptibles de construire des valeurs communes tout en donnant aux élèves le sens du relatif nécessaire à leur compréhension des autres. Le mode didactique de transposition de ces savoirs qui est privilégié par l'institution est l'activité dite du « groupement de textes » (voir le n° 97 du *Français aujourd'hui*) ou le plus récent dispositif de la « séquence » tel qu'il peut porter sur les problématiques du type l'« altérité » ou de l'« éducation » préconisées par les I.O du lycée en vigueur. J'ai bien dit « problématique » et non pas « thématique », dont Y. Reuter (1982) a analysé les errements passés. Comme l'écrit C. Reichler (1992) :

tout est organisé autour d'un *problème* qu'on ne perd jamais de vue, et qui joue tantôt le rôle incitatif d'énigme qu'il s'agit de déchiffrer, tantôt celui d'instrument dans la construction d'une cohérence : d'un instrument tiré des œuvres mêmes et de leur regroupement orienté. Les textes fonctionnent effectivement comme des interprétations l'un de l'autre, et en même temps, ils recontextualisent les éléments repris, les réemploient dans des ensembles qui les

modifient : par là deviennent perceptibles les modalités socio-culturelles qui infléchissent les significations et les insèrent dans des situations historiques nouvelles.

Concernant les effets des recherches de type sociologique, on se référera pour l'une des transpositions didactiques les plus abouties en matière de sociologie de la littérature et de « travail d'institution des lecteurs » (J.-M. Privat, 1993), aux volumes du *Manuel d'histoire littéraire* de D. Dupont, Y. Reuter et J.-M. Rosier (1988), dont l'objectif est d'effectuer des démarches de familiarisation culturelle du type :

- initiation aux règles institutionnelles qui régissent la structuration du champ littéraire : typologie des agents qui le constituent – écrivains (cénacles, écoles, mouvements, etc.), éditeurs, critiques, libraires, etc. ; instances qui participent à l'émergence, la reconnaissance et à la consécration des auteurs ; valeurs en partage (nouveau vs répétition selon le champ de la production (restreinte ou élargie) ;

- problématisation du méta-langage universitaire sur la littérature et des notions que l'on y utilise (*littérature ; auteur, biographie, genre, style, valeur...*) ;

- travail sur l'écrivain, son statut (écrivain vocationnel et inspiré ou grand public), ses fonctions et ses modes d'écriture selon son champ éditorial d'appartenance et les postures qu'il adopte (éveilleur de conscience, travailleur du verbe, amuseur public...)

- étude des péri-textes (lettres, brouillons, ébauches...) comme sources d'information pour l'interprétation des textes ;

- études des paratextes (préfaces, manifestes...) qui explicitent les codes génériques ou les transgressions stylistiques.

Dans le deuxième tome, est ajoutée au point de vue sociologique une dimension historique qui permet de rendre compte de l'évolution du champ littéraire au cours des siècles.

On pourra aussi se reporter à *Pratiques*, dont un certain nombre de numéros ou d'articles historicisent les notions de littérature, de littérarité, d'institution littéraire, que ce soit par l'intermédiaire des notions de champ littéraire et d'instances de légitimation, d'histoire littéraire (périodisation, courants, mouvements, écoles, groupes, biographie construite, etc.). A titre d'exemples : J. Dubois (1980), Y. Reuter (1981), D. Dupont, J.-M. Rosier (1983) sur le fonctionnement de l'institution littéraire ; J.-P. Goldenstein (1983) sur les instances qui reconnaissent et consacrent les écrivains ; J.-P. Bertrand *e.a.* (1983) sur le surréalisme et A. Pagès (2000) sur le naturalisme. Voir aussi les numéros 32 (« La littérature et ses institutions ») et 38 (« Enseigner la littérature ») de *Pratiques* ainsi que les numéros 50 (« Les paralittératures ») et 54 (« Les mauvais genres »), dans lesquels on cherche à donner aux élèves les moyens de réfléchir aux notions de littérature et de paralittérature. On retiendra aussi les numéros ou les articles qui présentent l'intérêt, à des fins didactiques, d'interroger les représentations sociales

de la figure de l'écrivain (*Pratiques*, n° 27) et de problématiser les notions de biographie (*Pratiques*, n° 45), de genre (*Pratiques*, n° 62 ; K. Canvat, 1992) et de style (*Pratiques*, n° 135-136).

Ce qui permet de ne pas se limiter à une version faible de l'ouverture du texte sur son contexte (mention d'une source ou d'une clé référentielle) mais d'initier les élèves aux règles institutionnelles qui régissent la production des œuvres. La démarche a du sens en FLM mais est aussi intéressante en FLE car elle permet, cette fois, à l'étudiant, et d'observer le fonctionnement du champ littéraire de la France et de le comparer à celui, s'il existe, de son pays d'origine.

Quant aux buts communicationnels inhérents à toute production d'un texte, on connaît l'intérêt mais aussi la difficulté de les théoriser, même si on ne manque plus de notions en ce domaine (posture, vision, registre, dispositions intentionnelles). Il est vrai que, pour les fictions littéraires, ces buts sont souvent indécidables, et cela d'autant plus que l'œuvre est éloignée du lecteur, que cet éloignement soit temporel ou culturel. Ce qui conduit certains didacticiens à déplacer l'intérêt herméneutique de l'intention de l'auteur à l'intention de l'œuvre, voire à celle du lecteur. A l'encontre de l'idée qu'il existe un sens objectif totalement immanent au texte, ils considèrent que la signification du texte dépend entièrement de l'intention du lecteur. Il est en effet incontestable, dans la mesure où les textes littéraires survivent à la disparition du contexte de leur production et transcendent l'intentionnalité première de leur auteur, qu'il est nécessaire de tenir compte des significations possibles du texte dans le contexte de sa réception. On retrouve ici la notion de « communauté interprétative » au sens où c'est la doxa scolaire du moment qui décide si une interprétation individuelle est acceptable ou à rejeter. On ne saurait cependant, comme l'a bien montré F. Rastier (1989), souscrire à ce type d'analyse car le sens n'est ni entièrement dans le texte ni totalement dans l'acte de lecture mais dans l'interaction entre les deux. En conséquence, il est de notre responsabilité de multiplier les exercices qui développent les capacités inférentielles et interprétatives des élèves et de montrer aux apprentis lecteurs que la validité de l'interprétation se mesure aux types et aux nombres d'aspects du texte dont elle est capable de rendre compte en fonction des contraintes déterminées par le texte. Comme l'écrit J. Molino (1989) :

« Pas plus que les stratégies de fabrication, les stratégies de réception ne sauraient servir de norme d'interprétation. [Certes] du côté de l'interprète, aucune barrière ne saurait être mise pour limiter la liberté du commentaire. Interpréter, c'est toujours, selon la formule d'Heidegger, faire violence au texte et rien ne fixe les bornes de cette violence. [...] c'est ici qu'apparaît un nouveau personnage, l'analyste. Fondamentalement, ce dernier est du même côté que l'interprète, du côté de la réception – de l'esthétique – mais son attitude est différente : il cherche non à interpréter le texte mais à en rendre compte. Se produit alors le décrochage entre

interprétation et analyse [...]. Et ce décrochage se manifeste en ce que j'ai non seulement à étudier le texte, mais aussi les stratégies de production qui lui ont donné naissance et la diversité des interprétations auxquelles elles ont donné lieu. »

Passer du statut d'« interprète » à celui d'« analyste » nécessite la mise en place de protocoles du type de celui que propose Y. Reuter (1992). Il consiste à faire réfléchir les élèves aux indices textuels sur lesquels ils s'appuient pour justifier leurs lectures (« réaliste-psychologique » ou « policière ») d'un même texte. Ce faisant, on incite les élèves à expliciter les stratégies qu'ils utilisent de façon à ce qu'ils puissent transformer les connaissances déclaratives en connaissances procédurales (par exemple : prendre garde aux indices de généricité, prendre l'habitude, pour régler des problèmes de compréhension, d'inférer à partir du contexte, d'utiliser le bon dictionnaire, de consulter un référentiel ou de relire un passage, etc.). L'intérêt d'explicitier les connaissances déclaratives est que cela permet aux élèves d'exercer leur métacognition (*ne pas oublier de...*) jusqu'à ce que ces connaissances deviennent inconscientes et routinisées. On sait, ici, l'importance des questionnaires ou des entretiens qui interrogent les élèves sur leurs représentations en matière de lecture, leurs attitudes face à la lecture, leurs goûts de lecteurs. Echelonnés tout au long de la scolarité du collège, ces activités présentent l'intérêt de ne pas réduire les apprentissages formels de la lecture à des tâches du type « répondre à des questions posées » et au lycée à la pratique des exercices canoniques que sont la dissertation et le commentaire. Du collège au lycée, il semble plus judicieux, sous la forme de séquences d'enseignement, impliquant lecture et écriture, de permettre aux élèves de prendre conscience des paliers d'organisation du sens dans les textes et de la pluralité possible des lectures d'un même texte. A titre d'exemples, la réflexion de J.-L. Dufays (1997) et les activités qu'il décrit à propos de la « lecture plurielle » au lycée, les propositions de J.-M. Privat (1987) en matière de lecture ethno-critique en dernière année du collège ainsi que les analyses de type ethno-critiques de F. Menand-Doumazane (2011) et de M. Laparra (2010, 2011). Ce qui n'empêche pas qu'il faille s'interroger sur le statut épistémologique de la critique littéraire et des enjeux didactiques du commentaire de texte comme le fait N. Cordonier (1990) dans son analyse des gloses savantes de *Chantre* d'Apollinaire.

Les nombreux travaux portant sur les pratiques de la classe ont le mérite de chercher des réponses à un certain nombre de questions :

- comment prendre en compte « le sujet lecteur » au sein de la classe, ses représentations par rapport à la lecture comme à l'écriture littéraire ainsi qu'aux exercices scolaires ?
- comment, dans l'espace de la classe, concilier les lectures singulières des élèves et la lecture collective d'une « communauté interprétative » telle qu'elle relève de la doxa scolaire ?
- comment développer la lecture littéraire alternant des postures de participation

(présentation de lectures « coup de cœur » ; journal de lecture ; débat « littéraire », etc.) et de distanciation (lectures analytiques, commentaires, etc.) ?

- comment développer et favoriser une pratique effective de la littérature qui implique une diversité d'activités d'écriture (réflexive ou créative) et d'échanges oraux (explications, débats, compte rendu, etc.) ?

Conclusion

L'enseignement du français, compte tenu des difficultés nombreuses que génère, à tous les niveaux du cursus, la scolarisation de masse, implique que l'on ajuste la formation des professeurs aux besoins qui sont les leurs dans l'exercice de leur métier. Ce qui signifie que l'on rompe avec l'idéologie de la grâce culturelle et de la communion lectorale sur laquelle repose la formation du professeur de Lettres et que l'on prenne conscience qu'il se doit d'être à la fois un médiateur culturel et un technicien des méthodes. Technicien, dans la mesure où il lui incombe d'initier les élèves aux méthodes de travail qui leur permettent de s'approprier et de restituer les savoirs en français et dans les autres disciplines (*Pratiques*, n° 90). Médiateur, au sens où il lui revient de développer le goût de la lecture littéraire et des pratiques artistiques.

Au terme de ce bilan des recherches en Didactique de la littérature, on peut dire, avec un regard surplombant et rétrospectif, qu'en bientôt 40 ans, elles se sont diversifiées selon qu'elles sont historiques, descriptives, théoriques, praxéologiques et s'appuient sur des savoirs de référence aussi divers que la sociologie de la littérature, la sociologie des pratiques culturelles et des lecteurs, les travaux des historiens du livre, des historiens de l'éducation, ou, encore, sur les sciences du langage, la psychologie cognitive, la génétique et les travaux des littéraires eux-mêmes.

L'une des formes qu'a prise la transposition, et surtout l'élaboration de ces théories, est l'intérêt porté depuis quelques années à la problématique de la « compétence » (K. Canvat, 2005), qu'elle soit en lecture (D. Lafontaine, 2002) ou en écriture (A. Petitjean, 1998). Comme en témoignent les nombreux travaux, que j'ai décrits précédemment, il s'agit de compétences complexes, et pour la lecture, un « art de faire » (M. de Certeau, 1980) impliquant diverses dimensions :

- socioculturelles (la compétence présuppose la familiarisation avec les usages de la lecture et de l'intérêt pour la lecture) ;
- psychocognitives (elle implique la maîtrise des opérations de traitement des informations) ;
- sémiolinguistiques (elle nécessite des connaissances linguistiques et textuelles) ;

- culturelles (elle est facilitée par les connaissances encyclopédiques et culturelles nécessaires au passage de la compréhension à l'interprétation).

Face à une telle complexité (on peut en dire autant pour l'écriture), la notion de compétence est-elle opportune ? Non, diront ceux qui opposent les Savoirs aux Compétences et estiment que recourir à la notion de compétence, c'est prendre le risque de renoncer à la transmission de savoirs au profit de savoir-faire.

En fait, le problème est plus complexe qu'il n'y paraît car, comme l'a bien montré J.-L. Dufays (2011), il existe de nombreuses conceptions de la notion de *compétence*. Au-delà de leurs différences, elles ont pour point commun de s'accorder pour dire qu'il s'agit d'une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire, et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Plus précisément, on peut dire que la compétence, qui ne se mesure qu'à partir de performances, est constituée d'un ensemble de ressources diverses : cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, susceptibles d'être mobilisées en action finalisées face à une situation. Ce qui signifie qu'*être compétent*, c'est mobiliser cet ensemble de ressources et que l'on ne naît pas compétent mais qu'on le devient à condition que l'école veille au développement intégré de ces potentiels.

Quelles sont les implications didactiques de la notion de compétence en matière de lecture littéraire ?

Il importe d'opérer des rapports dialectiques entre lecture et écriture (on a besoin de lire pour écrire, lire les autres, se lire pour réécrire) et de profiter ainsi d'apprentissages incidents pour la lecture. Précisément :

- de savoir observer les textes littéraires comme des réservoirs de solutions aux problèmes d'écriture des élèves ;

- de donner aux élèves l'occasion et l'autorisation de produire régulièrement des textes relevant de genres diversifiés et de ne pas réduire leur rapport aux textes par le biais des seuls exercices formels (qu'on les appelle *explication de textes*, *lecture méthodique*, *lecture analytique*) et pour les écrits, *commentaire* (I. Delcambre, 1989) et *dissertation* (F. Le Goff, 2009) ;

- de travailler sur la langue et les discours en fonction des besoins scripturaux des élèves ;

- de leur apporter des connaissances qui soient linguistiques, textuelles, mais aussi culturelles et surtout procédurales en matière de lecture et d'écriture.

A propos de la lecture, je rejoindrai volontiers la typologie que propose D. Maingueneau (2011), qui distingue :

- la « lecture », activité ordinaire qui « se contente d'accéder à un texte en suivant les contraintes imposées par le genre auquel il est affecté quand on le lit » (journal, recette de cuisine, roman sentimental...) et qui ne préjuge pas des intérêts du lecteur réel ;

- la « lecture hyperprotectrice » qui consiste à lire un livre qui fait « partie d'un Thésaurus

partagé par une communauté » et possède de ce fait, qu'il relève de la littérature (Balzac, Flaubert...) ou des sciences humaines, une valorisation certaine ;

- la « superlecture » qui consiste à lire pour rendre compte de sa lecture sous la forme d'un texte oral ou écrit, « conforme à un certain nombre de normes fixées par un cadre institutionnel » ;

- l'« hyperlecture » qui vise, comme la précédente, à produire un commentaire « mais à l'intérieur d'un cadre herméneutique » tel que les nouvelles critiques les ont multipliés.

« Celui qui propose une stimulante interprétation d'un texte littéraire montre, à la fois qu'il est compétent, qu'il occupe légitimement la place que l'institution lui a reconnue, que le texte est riche de sens, et que la littérature est bien un discours constituant, qui dit des choses essentielles. » (D. Maingueneau, 2011)

Telle est la tâche que la didactique de la littérature se doit de mener à bien, faire que les élèves deviennent de vrais lecteurs, en pratiquant des superlectures, telles qu'elles sont collectives, imposées et guidées, elles-mêmes enrichies par les hyperlectures mais en évitant que l'éclectisme des dernières et la technicité des secondes n'entravent la réalisation des premières.

Bibliographie

- ABASTADO C., « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n° 29, 1981, p. 3-21.
- ADAM J.-M., « Langue et texte : imparfait / passé simple », *Pratiques*, n° 10, 1976, p. 49-68.
- ADAM J.-M., « Ordre du texte, ordre du discours », *Pratiques*, n° 13, 1977, p. 103-111.
- AHR S., *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- AHR S., BUTLEN, M., ELALOUF, M.-L., « Lectures sur écran, lectures sur papier, discours et représentations des élèves de 15 ans », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, Paris, A. Colin, 2012, p. 66-76.
- ALLAL L., « Acquisitions et évaluations des compétences en situation scolaire », DOLZ J. et OLAGNIER E., *L'énigme de la compétence en éducation. Raisons éducatives*, 1-2, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 77-93.
- AMSTUTZ C., « Des aides à l'écriture narrative (ou comment lancer des élèves en grande difficulté dans l'écriture d'une nouvelle policière) », *Pratiques*, n° 78, 1993, p. 5-38.
- ARON P. (éd.), *Du pastiche, de la parodie et de quelques notions connexes*, Paris, Editions Nota bene, 2004.
- ARON P., VIALA, A., *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, coll. *Que-sais-je*, n° 3749, 2005.
- ARON T., « D'après Flaubert, avec Proust, via Queneau. Pratiques du pastiche à l'université », *Pratiques*, n° 42, 1984, p. 41-61.
- ARRIVE M., *Les langages de Jarry*, Paris, Klincksieck, 1972.
- BARTHES R., « Réflexions sur un manuel », *Essais critiques IV : le bruissement de la langue*, Paris, Seuil, 1963/1993.
- BARTHES R., *S / Z*, Paris, Seuil, 1970.
- BAUDELOT C., ESTABLET J.-C., *Allez les filles*, Paris, Seuil, 1992.
- BAUDELOT C., CARTIER E., « Lire au collège et au lycée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, Paris, Seuil, 1998, p. 25-44.
- BAUDELOT C., CARTIER E., DETREZ C., *Et pourtant ils lisent*, Paris, Seuil, 1999.
- BEAUDE P.-M., PETITJEAN A., PRIVAT J.-M. (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, collection Didactique des textes, Metz, Cresef-Pratiques diffuseur, 1996.
- BECCHETTI-BIZOT C., « La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des Lettres », *Le Français aujourd'hui*, n° 178, Paris, A. Colin, 2012, p. 41-51.
- BEHAR H., FAYOLLE R., *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, A. Colin, 1990.
- BENOIT J.-P., « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, n° 76, Metz, Cresef, 1992, p. 79-99.
- BENOIT J.-P., « Le rôle des Instructions Officielles dans la configuration de la discipline Lettres : le cas des concours de recrutement », *Pratiques*, n° 101-102, Metz, Cresef, 1999, p. 175-190.
- BECKER C., *La fabrique de Germinal. Edition du dossier préparatoire du roman*, SEDES / Presses universitaires de Lille, 1986.
- BERTRAND J.-P., DUBOIS J., DURAND, P., « Approche institutionnelle du premier surréalisme », *Pratiques*, n° 38, Metz, Cresef, 1983, p. 27-53.
- BERTUCCI M.-M., « Enseigner le français : crise de la discipline ou crise de l'identité professionnelle ? », FRAISSE E., HOUDART-MEROT V. (dir.), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, CRDP de l'Académie de Créteil, 2004, p.135-152.
- BESSONNAT D., « Apprendre à écrire une fiche de lecture », *Pratiques*, n° 95, Metz, Cresef, 1996, p. 95-121.
- BESSONNAT D., « Paroles de personnages : bâtir une progression », *Pratiques*, n° 83, Metz, Cresef, 1990, p. 5-34.
- BESSONNAT D., « Jouer, lire, écrire du théâtre au collège », *Pratiques*, n° 119-120, Metz, Cresef, 2003, p. 193-220.
- BESSONNAT D., SCHNEDECKER C., « Pour une littérature de seconde main au collège », *Pratiques*, n° 67, Metz, Cresef, 1990, p. 35-86.
- BIGUET C., MOUGENOT M., « Situer les textes », *Le Français aujourd'hui*, n° 72, Paris, A. Colin, 1985, p. 55- 59.

- BILOUS D., « La mémoire intertextuelle », *Mémoire et écriture*, Paris, Champion, 2003, p. 323-334.
- BILOUS D., « Sur la miméoécriture. Essai de typologie », *Du pastiche, de la parodie et de quelques notions connexes*, Neuf études réunies et présentées par Paul Aron, Québec, Editions Nota bene, 2004, p.103-136.
- BILOUS D., BILOUS N., « La manière deux. Pour une didactique du pastiche », ORIOL-BOYER C. (éd.), *La réécriture*, Grenoble, Editions « Atelier du texte / Ceditel », 1988, p. 125-140.
- BISHOP M.-F., « Didactique et perspective historique. A propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire », *Pratiques*, n° 145-146, Metz, Cresef, 2010, p. 231-248.
- BOURDIEU P., « Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe », *Scolies*, n° 1, Paris, 1971.
- BOURDIEU P., « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, n° 22, p. 49-126, Paris, PUF, 1971.
- BOURDIEU P., *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris, Seuil, 1992.
- BRILLANT-ANNEQUIN A., MASSOL J.-F., (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2005.
- BRASSART D. G., « L'image de l'écrivain chez les enfants d'un CM2 », *Pratiques*, n° 27, Metz, Cresef, 1980, p. 5-13.
- BRASSARD D. G., GARCIA-DEBANC C., HALTE J.-F., LEBRUN M., PETITJEAN A., LEGROS G., ROPE F. (dir.), *Perspectives didactiques en français*, Actes du Colloque de Cerisy « Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles », Metz, Cresef diffuseur, coll. « Didactique des textes », 1990.
- BURGOS M., « Lecteurs experts, lecteurs "convers". De quelques lectures, en lycée professionnels et ailleurs », *Pratiques*, n° 76, Metz, Cresef, 1992, p. 78-94.
- BURGOS M., 1993, « Lectures privées et lectures partagées », *Pratiques*, n° 80, Metz, Cresef, p. 78-94.
- BUTLEN M., « Des corpus figés aux corpus éclatés : la littérature pour la jeunesse au service d'une réconciliation sociale », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, Paris, A. Colin, 2004, p. 23-31.
- BUTLEN M., HOUDART-MEROT V. (dir.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens, Encrage Université, 2003.
- CADET C., « La rencontre amoureuse ou comment la lire et comment l'écrire », *Pratiques*, n° 81, Metz, Cresef, 1994, p. 53-72.
- CANVAT K., « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques*, n°76, Metz, Cresef, 1992, p. 33-53.
- CANVAT K., *Enseigner la littérature par les genres, Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999.
- CANVAT K., « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature ou des savoirs aux compétences », BRILLANT-ANNEQUIN A., MASSOL J.-F., (dir.), *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée*, CRDP de Grenoble, 2005, p. 29-41.
- CANVAT K., DUFAYS J.-L., « "A la fin de l'envoi, je touche". Scènes de genres : lecture(s), duels », *Pratiques*, n° 81, Metz, Cresef, 1994, p. 73-88.
- CANVAT K., VANDERDORPE C., « La fable comme genre : essai de construction sémiotique », *Pratiques*, n° 91, Metz, Cresef, 1996, p. 27-56.
- CANVAT K., LEGROS G., « Enseigner la poésie moderne ? », *Pratiques*, n°93, Metz, Cresef, 1997, p. 5-29.
- CHAPERON D., REICHLER C., « L'expérience et son traitement dans la science et dans la fiction aux XVIII^e et XIX^e siècles », *Pratiques*, n° 107-108, Metz, Cresef, 2000, p. 35-54.
- CHARLE C., *La crise littéraire à l'époque du naturalisme*, Paris, Presses de l'ENS, 1978.
- CHARTIER R., « Histoire et littérature », *Au bord de la falaise, L'Histoire entre certitudes et inquiétude*, Paris, Albin Michel, 1998.
- CHARTIER R., *Ecouter les morts avec les yeux*, Leçons inaugurales du Collège de France, Paris, Collège de France / Paris, Fayard, 2008.
- CHARTIER A.-M., HEBRARD J., *Discours sur la lecture (1889-1990)*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1989.
- CHEVALARD-MANDROUX I., TAVERON C., *La Lecture de l'œuvre littéraire au lycée*, Paris, A. Colin, 1998.

- CHERVEL A., *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1986.
- CHERVEL A., *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998.
- CHERVEL A., *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006.
- CHISS J.-L., « De l'école au collège : apprentissages de la lecture et conceptions de la littérature », GODARD A., HAVARD A.-M., ROLLAT-LEVASSEUR E.-M. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations, Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve éditions, 2011, p. 101-121.
- CLARAC P., *L'enseignement du français*, Paris, PUF, 1963.
- COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.-M., *Psycholinguistique textuelle*, Paris, A. Colin, 1996.
- COLLES L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994.
- COLLES L., DUFAYS, J.-L., FABRY, G., MAEDER, C. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001.
- COLTIER D., « Introduction aux paroles de personnages : fonctions et fonctionnement », *Pratiques*, n° 64, Metz, Cresef, 1989, p. 69-109.
- COLTIER D., « Iphigénie en 3^e : du matériau fictionnel et mythique à la lecture complète de la pièce ou essais sur le théâtre », *Pratiques*, n° 74, Metz, Cresef, 1992, p. 5-32.
- COMBETTES B., « Enoncé, énonciation et discours rapporté », *Pratiques*, n° 65, Metz, Cresef, 1990, p. 97-111.
- COMBETTES B., « Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques », *Pratiques*, n° 77, Metz, Cresef, 1993, p. 43-57.
- COMPAGNON A., *Le démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998.
- CORDONIER N., 1990, « La poésie de l'éclectisme critique en situation scolaire : l'exemple de Chantre d'Apollinaire », *Pratiques*, n° 67, Metz, Cresef, p. 87-103.
- COSTE D., « Apprendre la langue par la littérature ? », *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, coll. « LAL », 1982.
- COSTE D., BLANCHET P. (dir.), *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- DAUNAY B., « La paraphrase dans le commentaire de texte littéraire », *Pratiques*, n° 95, Metz, Cresef, 1997, p. 97-115.
- DAUNAY B., « La lecture littéraire » : les risques d'une mystification », *Recherches*, n° 30, Lille., 1999, p. 29-59.
- DAUNAY B., « Lecture littéraire et disqualification scolaire », *Lidil* n° 33, Lidilem, Grenoble, 2006, p. 19-35.
- DAUNAY B., DENIZOT N., « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques*, n°133-134, Metz, Cresef, 2007, p. 1-32.
- De BIASI M., *Génétique des textes*, Paris, CNRS Editions, 2011.
- DENHIÈRE G., LEGROS D., « Comprendre un texte », *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, Paris, INRP, 1983, p. 85-98.
- DELCAMBRE I., « L'apprentissage du commentaire composé : comment innover ? », *Pratiques*, n° 63, Metz, Cresef, 1989, p. 13-36.
- DELESALLE S., « Primaire-secondaire. Le paradigme et le syntagme », *Pratiques*, n° 22-23, Metz, Cresef, 1979, p. 129-145.
- DENIZOT N., « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques*, n° 145-146, Metz, Cresef, 2010, p. 211-230.
- DENIZOT N., « La dissertation, un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques*, n° 157-158, Metz, Cresef, 2013, p. 195-205.
- De CERTEAU M., *L'invention du quotidien.1. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1980.
- DELFAU G., ROCHE A., *Histoire / Littérature, histoire et interprétation du fait littéraire*, Paris, Seuil, 1977.
- DEMOUGIN P., MASSOL J.-F., (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de l'Académie de Grenoble, 1999.
- DERRIDA J., *La dissémination*, Paris, Seuil, 1972.
- De SINGLY F., *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989.

DESCOTES M., *La lecture méthodique*, CRDP de Toulouse, 1989.

DEZUTTER O., « Genre épistolaire et positionnement du scripteur : une liberté sous contrainte », *Pratiques*, n° 113-114, Metz, Cresef, 2002, p. 83-94.

DEZUTTER O., DUFAYS J.-L., « L'apprentissage de l'écriture au secondaire dans les instructions belges de l'après-guerre », *Pratiques*, n° 101-102, Metz, Cresef, 1999, p. 205-210.

DONNAT O., « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008 », *Cultures Etudes*, n° 5, 2009 ; consultable sur internet à l'adresse suivante : www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf

DUBET F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.

DUBOIS J., *L'institution de la littérature*, Paris, Labor / Nathan, 1978.

DUBOIS J., « Lecture sociologique de l'histoire littéraire », *Pratiques*, n° Spécial Colloque de Cerisy : « Pour un nouvel enseignement du français », Metz, Cresef, 1980, p. 85-94.

DUFAYS J.-L., « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans », *Pratiques*, n° 95, Metz, Cresef, 1997, p. 31-52.

DUFAYS J.-L., « Quelles(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? », *Enjeux*, n° 51-52, Namur, 2001, p. 7-39.

DUFAYS J.-L., « La lecture littéraire, des "pratiques du terrain" aux modèles théoriques », *Lidil*, Université de Grenoble, 2006, p. 79-101.

DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994.

DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture*, Berne, Peter Lang, 2010.

DUFAYS J.-L., « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des "compétences" ? », *Pratiques*, n° 149-150, Metz, Cresef, 2011, p. 227-248.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L., « De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes », *Le Français aujourd'hui*, n° 112, Paris, A. Colin, 1995, p. 72-79.

DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996/2005.

DUHAMEL B., « S'entretenir de leurs lectures », *Pratiques*, n° 80, Metz, Cresef, 1993, p. 56-77.

DUHAMEL B., « Des loups et des lecteurs ou : quand une équipe d'enseignants essaie d'observer les compétences en lecture des élèves au CM2 et en 6^e », *Pratiques*, n° 44, Metz, Cresef, 1984, p. 70-82.

DUHAMEL B., MASSERON C., « Trois machines romanesques », *Pratiques*, n° 55, Metz, Cresef, 1987, p. 100-125.

DUPONT D., ROSIER J.-M., « Faire de l'histoire littéraire autrement : le cas Montaigne », *Pratiques*, n° 38, Metz, Cresef, 1983, p. 55-82.

DUPONT D., REUTER Y., ROSIER J.-M., *Manuel d'histoire littéraire. Introduction au champ littéraire contemporain*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1988.

DUPONT D., REUTER Y., ROSIER J.-M., *Histoire littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1990.

ECO U., *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1979/1985.

FALARDEAU E., « Pour une mise à distance des stéréotypes socioculturels : l'exemple de *L'Ecume des jours* », *Pratiques*, n° 117-118, Metz, Cresef, 2003, p. 165-170.

FISH S., *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 1980/2007.

FOUCAULT M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

FOURNIER J.-M., VECK B., « La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée », *Pratiques*, n° 95, Metz, Cresef, 1997, p. 7-30.

FRIOT B., « La littérature de jeunesse au collège : ouverture et réticences dans les textes officiels », BEAUDE P.-M., PETITJEAN, A., PRIVAT, J.-M. (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, coll. « Didactique des textes », Metz, Cresef-Pratiques diffuseur, 1996.

GENETTE G., « Rhétorique et enseignement », *Figures II*, Paris, Seuil, 1969, p. 23-42.

GENETTE G., *Palimpsestes, la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.

GODARD A., « Des stratégies de lecture à l'expérience des lecteurs », GODARD A.-M., HAVARD E.-M., ROLLAT-LEVASSEUR E.-M. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve éditions, 2011, p. 19-36.

GOLDENSTEIN J.-P., « Du monde entier au cœur du mot. Proposition de travail sur un recueil de poèmes de Blaise Cendrars », *Pratiques*, n° 20, Metz, Cresef, 1978, p. 3-20.

GOLDENSTEIN J.-P., « Le tri de la postérité, approches de quelques mécanismes », *Pratiques*, n° 38, Metz, Cresef, 1983, p. 11-25.

GOULEMOT J.-M., « Histoire littéraire, science des œuvres ? », LE GOFF J. e.a, *La Nouvelle histoire, Les Encyclopédies du savoir moderne*, Paris, CEPL, 1979.

GOULEMOT, J.-M., « De la lecture comme production de sens », *Pratiques de lecture*, Paris, Rivages, 1985.

GRANGE M., LEROUX M., « La pédagogie sens dessus dessous. Les programmes de français de collèges », *Le Débat*, n° 135, Paris, Gallimard, 2005, p. 22-36.

GRESILLON A., *Eléments de critique génétique*, Paris, PUF, 1994.

HALTE J.-F., « Je n'écris pas sur les oiseaux », *Pratiques*, n° 21, Metz, Cresef, 1978, p. 35-47.

HALTE J.-F., PETITJEAN A., « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard : le cas Diderot », *Pratiques*, n° 1-2, Metz, Cresef, 1974, p. 43-64.

HALTE J.-F., MICHEL R., PETITJEAN A., « Essai d'analyse structurale du *Chat noir* d'E. Poe. Pour une application pédagogique », *Pratiques*, n° 1-2, Metz, Cresef, 1974, p. 5-28.

HEINICH N., *Etre écrivain*, Paris, Editions La Découverte, 2000.

HERSCHBERG PIERROT A., *Le style en mouvement. Littérature et art*, Paris, Belin, 2005.

HOUDART-MEROT V., *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Presses universitaires de Rennes-ADAPT Editions, 1998.

HOUDART-MEROT, V., « Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition », *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Fraisse E., HOUDART-MEROT V., (dir.), CRDP de l'Académie de Créteil, 2004, p. 17-30.

HOUDART-MEROT V., *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette, 2004.

IDT G., « Pour une "histoire littéraire" tout de même », *Poétique*, n° 30, Paris, Seuil, 1977, p. 167-174.

ISER W., *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Paris, Mardaga, 1976/1986.

JARRETY M., *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, 2000.

JAUSS H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.

JEY M., *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, « Recherches Textuelles », n° 3, Université de Metz, CREM diffuseur, 1998.

JEY M., « La littérature au lycée en France à partir des textes officiels de 1947 à 1981 », *Enjeux*, n° 43/44, Namur, 1999, p. 144-165.

JEY M., « Crise du français et réforme de l'enseignement secondaire (1902-1914) », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 118, Paris, Didier Erudition, 2000, p. 163-177.

JOUBE V., *L'effet-personnage dans les romans*, Paris, PUF, 1992.

JOUBE V., *La lecture*, Paris, Hachette, 1993.

JOUBE V., « Quel statut accorder à la lecture dans l'enseignement de la littérature ? » GODARD A., HAVARD A.-M., ROLLINAT-LEVASSEUR E.-M. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexion pour une didactique*, Paris, Riveneuve, 2011.

JOSTE A., *Contre-expertise d'une trahison, la réforme du français au lycée*, Paris, Mille et une nuits, 2002.

JURT J., *La réception de la littérature par la critique journalistique. Lectures de Bernanos (1926-1936)*, Paris, Jean-Michel La Place, 1980.

JURT J., « "L'Esthétique de la réception". Une nouvelle approche de la littérature ? », *Lettres Romanes*, n° 3, Université Catholique de Louvain, 1983.

KIRPALANI M.-C., « Approche d'un genre d'un genre : la nouvelle », *Pratiques*, n°107-108, Metz, Cresef, 2000, p. 145-204.

KUENTZ P., « L'envers du texte », *Littérature*, n° 7, Paris, Larousse, 1972, p. 3-26.

KUENTZ P., « Le tête à texte », *Esprit*, n° 12, Paris, 1974,

LABROSSE, C., *Lire au XVIII^e siècle (La Nouvelle Héloïse et ses lecteurs)*, Presses universitaires de Lyon, 1985.

LAFONTAINE D., « Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture », *Enjeux*, n° 55, Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 2002, p. 54-66.

- LAHIRE B., *Les manières d'étudier*, Paris, La Documentation Française, 1997.
- LAHIRE B., « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue française de pédagogie*, n° 104, INRP, 1993, p. 17-26.
- LAHIRE B., « De l'expérience littéraire : lecture, rêverie et actes manqués », *L'Homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.
- LAHIRE B., *La condition littéraire*, Paris, Editions La Découverte, 2006.
- LANGLADE, G., « Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, Paris, A. Colin, 2004, p. 85-96.
- LANE P., « Propositions pour évaluer les compétences de lecture des élèves », *Pratiques*, n° 44, Metz, Cresef, 1984, p. 83- 89.
- LANSON G., « Contre la rhétorique et les mauvaises humanités », *L'Université et la société moderne*, Paris, A. Colin, 1902.
- LANSON G., « Les Etudes modernes dans l'enseignement secondaire », *L'Education de la démocratie*, Paris, F. Alacan, 1903.
- LANSON G., « L'histoire littéraire et la sociologie », *Revue de métaphysique et de morale*, XII, 1904, p. 621-642.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, 2008.
- LAPARRA M., 2010, « Lectures lycéennes du Colonel Fabert », *Horizons ethnocritiques*, PRIVAT, J-M., SCARPA M. (dir.), Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Privat J-M., Scarpa M., « Le pays où "les rats ne mangent pas les chats" ou l'histoire de Gavroche et de l'éléphant », *Pratiques*, n° 151-152, Metz, Cresef, 2011, p. 207-225.
- LEENHARDT J., JOSZA P., *Lire la lecture*, Paris, Le Sycomore, 1982
- LEGOFF F., « Enquête sur un écrit de savoir au lycée : la dissertation littéraire », *Pratiques*, n° 143-144, Metz, Cresef, 2009, p. 11-126.
- LOTMAN I., *La structure du texte artistique*, Paris, Gallimard, 1973.
- MAINGUENEAU D., *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation*, Paris, A. Colin, 2004.
- MAINGUENEAU D., « Lecture et surlecture », GODARD A., HAVARD A.-M, ROLLINAT-LEVASSEUR E.-M. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations*, Paris, Riveneuve éditions, 2011, p. 49-60.
- MANESSE D., GRELLET I., *La littérature du collège*, INRP, Paris, Nathan Pédagogie, 1994.
- MARGHESCOU M., *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, La Haye-Paris, Mouton, 1974.
- MASSERON C., « L'image de l'écrivain dans le secondaire », *Pratiques*, n° 27, Metz, Cresef, 1980, p. 14-22.
- MASSERON C., « Ecrire des récits d'énigme criminelle », *Pratiques*, n° 83, Metz, Cresef, 1994, p. 35-77.
- MASSERON C., « Elaboration d'un texte long : l'exemple du genre fantastique », *Pratiques*, n° 86, Metz, Cresef, 1990, p. 3-56.
- MASSERON C., PETITJEAN, B., « Pour une définition du personnage : l'exemple de *Germinal* », *Pratiques*, n° 22/23, Metz, Cresef, 1979, p. 69-96.
- MASSERON C., SCHNEDECKER C., « Le mode de désignation des personnages », *Pratiques*, n° 60, Metz, Cresef, 1988, p. 98-123.
- MASSOL J.-F., *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Paris, Ellug, 2004.
- MAUGER G., POLIAK, C., PUDAL B., *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, 1999.
- MICHEL R., « Etude d'une forme fixe. Le sonnet », *Pratiques*, n° 93, Metz, Cresef, 1997, p. 117-124.
- MICHEL R., « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques*, n° 97/98, Metz, Cresef, 1998, p. 59-103.
- MICHEL R., « Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire », *Pratiques*, n° 109-110, Metz, Cresef, 2001, p. 179- 205.
- MICHEL R., « "Il n'y a jamais que des contextes". Les communautés interprétatives de Stanley Fish », *Pratiques*, n° 151-152, Metz, Cresef, 2011.
- MENAND-DOUMAZANE F., « G. Flaubert, C.F. Ramuz : lectures en spirale. Ethnocritique du texte littéraire », *Pratiques*, n° 151-152, Metz, Cresef, 2011, p. 187- 206.

- MITTERRAND H., *Emile Zola, Carnets d'enquête. Une ethnographie inédite de la France*, Paris, Plon, coll. « Terre humaine », 1986.
- MOISAN C., *Qu'est-ce que l'histoire littéraire ?*, Paris, PUF, 1987.
- MOLINO J., « Interpréter », *L'interprétation des textes*, REICHLER C. (éd.), Paris, Minuit, 1989, p. 9-52.
- MONTE M., 2012, « Théories linguistiques et littéraires et ateliers d'écriture », *Pratiques*, n° 155-156, Metz, Cresef, p. 205-222.
- NATUREL M., *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre*, Paris, Clé internationale, 1995.
- ORIOLO-BOYER C., (dir.), *La réécriture*, Grenoble, Editions « Atelier du texte / Ceditel », 1988.
- PAGE M., « Lecture et interaction, lecture / texte, contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture », *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal Editions Ville Marie, 1985.
- PAGES, A., « L'espace littéraire du naturalisme », *Pratiques*, n° 107-108, Metz, Cresef, 2000, p. 89-114.
- PAVEL T., *L'Univers de la fiction*, Paris, Seuil, 1988.
- PENNAC D., *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- PERRIN L., « Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bailly, Ducrot », *Pratiques*, n° 123-124, Metz, Cresef, 2004, p. 7-26.
- PETITJEAN A., « Pratiquer le théâtre à l'école », *Pratiques*, n° 41, Metz, Cresef, 1984, p. 3-35.
- PETITJEAN A., « Pastiche et parodie, enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 42, Metz, Cresef, 1994, p. 3-33.
- PETITJEAN A., « Exercices : analyses et productions de textes descriptifs », *Pratiques*, n° 56, Metz, Cresef, 1987, p. 89-100.
- PETITJEAN, A., « Pour une didactique de la littérature », BRASSART D.-G., e.a., (dir.), *Perspectives didactiques en français*, Actes du Colloque de Cerisy « Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles », Metz, Cresef diffuseur, coll. « Didactique des textes », 1990, p. 101-127.
- PETITJEAN A., « Ecrire des récits d'aventure », *Pratiques*, n° 83, Metz, Cresef, 1994, p. 79-124.
- PETITJEAN A., « Enseignement / apprentissage de l'écriture et transposition didactique », *Pratiques*, n° 97/98, Metz, Cresef, 1998, p. 105-132.
- PETITJEAN A., « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée », *Pratiques*, n° 101/102, Metz, Cresef, 1999, p.117-138.
- PETITJEAN A., « Nouveaux programmes et recherches en didactique de la littérature », *Recherches en didactique de la littérature*, textes réunis par FOURTANIER M.-J., LANGLADE G., ROUXEL A., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 57-59.
- PETITJEAN A., « La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997 », *Pratiques*, n° 109-110, Metz, Cresef, 2001, p. 125-164.
- PETITJEAN, A., « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques*, n° 117-118, Metz, Cresef, 2003, p. 181-207.
- PETITJEAN A., « Écriture d'invention au lycée et acquisition de savoir et de savoir faire », *Pratiques*, n° 127-128, Metz, Cresef, 2005, p. 75-96.
- PETITJEAN A., « Pour une biographie sociologique : l'exemple de Bernard-Marie Koltès », PETITJEAN A., (éd.), *Bernard-Marie Koltès. Textes et contextes*, « Recherches Textuelles » n° 10, Université P. Verlaine-Metz, 2011, p. 155-168.
- PETITJEAN A., Privat J.-M. (dir.), *Le Français comme discipline, cent ans d'Instructions Officielles*, Metz, Cresef-Pratiques diffuseur, coll. « Didactique des textes », n° 9, 1998.
- PEYTARD J., « Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 45, Paris, Didier Erudition, 1982, p. 91-103.
- PICARD M., *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986.
- POULAIN M. (dir.), *Pour une sociologie de la lecture. Lecture et lecteur dans la France contemporaine*, Paris, Editions du Cercle de la Librairie, 1988.
- PRIVAT J.-M., « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, n° 80, Metz, Cresef, 1993, 7-34.
- PRIVAT J.-M., « Introduction à la lecture ethno-critique en 3^e », *Pratiques*, n° 95, Metz, Cresef, 1997, p. 53-95.

- PRIVAT J.-M., REUTER Y. (dir.), *Lectures et médiations culturelles*, Actes du colloque de Villeurbanne, Presses universitaires de Lyon, 1991.
- PRIVAT J.-M., VINSON M.-C., « Le statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques*, n° 101-102, Metz, Cresef, 1999, p. 105-115.
- RABATEL A., « Le problème du point de vue dans le texte de théâtre », *Pratiques*, n° 119-120, Metz, Cresef, 2003, p. 7-33.
- RASTIER F., *Sens et textualité*, Paris, Hachette, 1989.
- REICHLER C., « Une nouvelle approche en histoire littéraire », *Le Français aujourd'hui*, n° 97, Paris, A. Colin, 1992, p. 39-44.
- REUTER Y., « Le champ littéraire : textes et institutions », *Pratiques*, n° 32, Metz, Cresef, 1981, p. 5-29.
- REUTER Y., « Les pratiques thématiques dans le secondaire », HALTE J.-F., PETITJEAN A. (dir.), *Pour un nouvel enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1982, p. 67-77.
- REUTER Y., « Descriptions de femmes, atelier *descriptive* », *Pratiques*, n° 55, Metz, Cresef, 1987, p. 47-60.
- REUTER Y., « Définir les biens littéraires », *Pratiques*, n° 67, Metz, Cresef, 1990, p. 5-14.
- REUTER Y., « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situations scolaire. A propos d'Angèle », *Pratiques*, n° 76, Metz, Cresef, 1992, p. 7-25.
- REUTER Y., « Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire », *Repères*, n° 16, Paris, INRP, 1996, p. 7- 25.
- REUTER Y., « La prise en compte de l'inscription sociale dans l'enseignement-apprentissage de la littérature », *Pratiques*, n° 107-108, Metz, Cresef, 2000, p. 55- 69.
- RICARDOU J., « Ecrire en classe », *Pratiques*, n° 20, Metz, Cresef, 1978, p. 23-70.
- RICŒUR P., « Mimésis III », *Temps et récit*, Tome 1, Paris, Seuil, 1984.
- ROBINE N., *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation Française, 1984.
- ROUXEL A., *Enseigner la lecture littéraire*, Presses universitaires de Rennes, 1996.
- ROUXEL A., « Lecture cursive / lecture analytique : construire la complémentarité », *Recherches en didactique de la littérature*, textes réunis par FOURTANIER M.-J., LANGLADE G., ROUXEL A., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001, p. 75-79.
- ROUXEL A., « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence », BRILLANT-ANNEQUIN A., MASSOL J.-F. (dir.), *Le pari de la littérature, Quelles littératures de l'école au lycée*, CRDP de Grenoble, 2005, p. 22-28.
- ROUXEL A., LANGLADE G. (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.
- SAGNET H., « Internet, nouvel espace de légitimation adolescente des œuvres ? L'exemple des fanfictions sur Fascination. *Lecture jeune*, 129, « Les classiques de la littérature pour adolescents », 2009.
- SANGSUE, D., *La relation parodique*, Paris, Corti, 2007.
- SCARPA M., « Des avant-textes au roman : l'exemple du *Ventre de Paris*. Approche génétique et ethnocritique », *Pratiques*, n° 107-108, Metz, Cresef, 2000, p. 71-88.
- SCHAEFFER J.-M., *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil, 1999.
- SCHAEFFER J.-M., *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard, 1996.
- SCHMIDT S.-J., « La communication littéraire », *Stratégies discursives*, Presses universitaires de Lyon, 1973, p. 19-31.
- SMITH F., *Comment les enfants apprennent à lire*, Paris, Retz, 1971/1980.
- SMITH F., *Devenir lecteur*, Paris, A. Colin-Bourrelier, 1986.
- SCHNEDECKER C., « Un genre descriptif : le portrait », *Pratiques*, n° 66, Metz, Cresef, 1990, p. 59-106.
- TAUVERON C., *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002.
- TAUVERON A.-M., « Le réseau intertextuel de *L'œuvre* de Zola. Une démarche de lecture / écriture », *Pratiques*, n° 107-108, Metz, Cresef, 2000, p.115-144.
- VERNET C., « La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres, propositions didactiques », *Pratiques*, n° 88, Metz, Cresef, 1995, p. 81-122.

- VIALA A., « Pour une périodisation du champ littéraire », *Histoire littéraire*, théories, méthodes, pratiques », CLEMENT C., (dir.), Laval, Les Presses universitaires de Laval, 1989, p. 93-124.
- VIALA A., « Le littéraire, son enseignement et le social », *Le Français aujourd'hui*, n° 145, Paris, A. Colin, 2004, p. 5-14.
- VIALA A., CHERVEL A., SARRAZIN B., ROHOU J., « Naissance et évolution de la dissertation », *Pratiques*, n° 68, Metz, Cresef, 1990, p. 107-118.
- VIGNE E., 2008, *Le Livre et l'Editeur*, Paris, Klincksieck.
- VINCENT-BUFFAULT A., *Histoire des larmes*. XVIII^e-XIX^e siècles, Paris, Petite bibliothèque Payot, 1986.
- VINSON M.-C., « Descriptions et point de vue : un travail de lecture/écriture au collège », *Pratiques*, n° 56, Metz, Cresef, 1987, p. 89-99.
- VINSON M.-C., Lelièvre-Portalier D., « La bouquinerie au collège : un nouveau marché de lectures », *Pratiques*, n° 80, Metz, Cresef, 1993, p. 35-53.
- VOURZAY M.-H., « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux "modèles didactiques" de la rédaction / description pour le premier cycle du secondaire », *Pratiques*, n° 99, Metz, Cresef, 1998, p. 27-69.
- VOURZAY M.-H., « La description scolaire au secondaire (collège) de 1900 à 1960 », *Pratiques*, 109-110, Metz, Cresef, 2001, p. 67-123.

Revues citées

- Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998, « Genèse de la croyance littéraire », n° 123, Paris, Seuil.
- Année sociologique*
- Cultures Etudes*, n° 5, 2009, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. », Paris.
- Enjeux*, n° 32, « Corpus et lectures littéraires », Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 1994.
- Enjeux*, n° 43-44, « Littérature : les programmes francophones », Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 1999.
- Enjeux*, n° 49, « Enseignement de la littérature et compétence de communication », Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 2000.
- Enjeux*, n° 51-52, « Recherches en didactique de la littérature », Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 2000.
- Enjeux*, n° 55, « Former des enseignants de lecture », Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 2002.
- Enjeux*, n° 57, « Littérature et écriture d'invention », Namur, Faculté Notre-Dame de la Paix, 2003.
- Esprit*, n° 12, « Lecture 1 : l'espace du texte », Paris, 1974.
- Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 45, « Littérature à enseigner », Paris, Didier Erudition, 1982.
- Etudes de linguistique appliquée*, n° 118, « La crise du français », Paris, Didier Erudition, 2000.
- Formules*, n° 5, « Pastiches, collages et autres réécritures », Paris, Noésie, 2001.
- L'Année sociologique*, n° 22, Paris, 1971.
- Le Débat*, n° 170, « Le livre, le numérique », Paris, Gallimard, 2012.
- Le Français aujourd'hui*, n° 49, « L'histoire dans la classe de français », Paris, A. Colin, 1980.
- Le Français aujourd'hui*, n° 72, « Histoire littéraire 1 », Paris, A. Colin, 1985.
- Le Français aujourd'hui*, n° 73, « Histoire littéraire 2 », Paris, A. Colin, 1986.
- Le Français aujourd'hui*, n° 97, « Le groupement de textes », Paris, A. Colin, 1992.
- Le Français aujourd'hui*, n° 112, « Lecteurs, lectures », Paris, A. Colin, 1995.
- Le Français aujourd'hui*, n° 127, « Ecritures créatives », Paris, A. Colin, 1999.
- Le Français aujourd'hui*, Hors série, « Lecteurs, Littérature, Enseignement », Paris, A. Colin, 1999.
- Le Français aujourd'hui*, n° 145, « Le littéraire et le social », Paris, A. Colin, 2004.
- Le Français aujourd'hui*, n° 149, « La Littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques », Paris, A. Colin, 2005.
- Le Français aujourd'hui*, n° 153, « Enseigner l'écriture littéraire », Paris, A. Colin, 2006.
- Le Français aujourd'hui*, n° 155, « Lecture des textes fondateurs », Paris, A. Colin, 2006.
- Le Français aujourd'hui*, n° 168, « Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », Paris, A. Colin, 2010.

Le Français aujourd'hui, n° 172, 2011, « Corpus littéraires en question », Paris, A. Colin.
Le Français aujourd'hui, n° 178, « L'enseignement des lettres et le numérique », Paris, A. Colin, 2012,
Lidil, n° 33, « La réception des textes littéraires. Une didactique en construction, Lidilem, Université de Grenoble, 2006.
Littérature, n° 7, 1972, « Le discours de l'école sur les textes », Paris, Larousse, 1972.
Modèles linguistiques, tome XXXI, vol. 60, « L'écriture mimétique I », Paris, Editions des Dauphins, 2009.
Modèles linguistiques, tome XXXI, vol 61, « L'écriture mimétique II », Paris, Editions des Dauphins, 2010.
Poétique, n° 30, « Enseignements », Paris, Larousse, 1977.
Pratiques, n°1/2, Metz, Cresef, 1974.
Pratiques, n° 20, « Les mots ont la parole », Metz, Cresef, 1978.
Pratiques, n° 21, « Proésies », Metz, Cresef, 1978.
Pratiques, n° 22/23, « Lectures suivies », Metz, Cresef, 1979.
Pratiques, n° 27, « L'écrivain aujourd'hui », Metz, Cresef, 1980.
Pratiques, n° Spécial, « Pour un nouvel enseignement du français », colloque de Cerisy, Metz, Cresef, 1980.
Pratiques, n° 29, « La composition française », Metz, Cresef, 1981.
Pratiques, n° 32, 1981, « La littérature et ses institutions », Metz, Cresef, 1981.
Pratiques, n° 35, « La lecture », Metz, Cresef, 1982.
Pratiques, n° 36, « Travailler en projet », Metz, Cresef, 1982.
Pratiques, n° 38, « Enseigner la littérature », Metz, Cresef, 1983.
Pratiques, n° 41, « L'écriture théâtrale », Metz, Cresef, 1984.
Pratiques, n° 42, « L'écriture-imitation », Metz, Cresef, 1984.
Pratiques, n° 45, « Les récits de vie », Metz, Cresef, 1985.
Pratiques, n° 47, « Littérature de jeunesse », Metz, Cresef, 1985.
Pratiques, n° 50, « Les paralittératures », Metz, Cresef, 1986.
Pratiques, n° 53, « Pédagogie différenciée », Metz, Cresef, 1987.
Pratiques, n° 55, « Les textes descriptifs », Metz, Cresef, 1987.
Pratiques, n° 56, « Les types de textes », Metz, Cresef, 1987.
Pratiques, n° 57, « L'organisation des textes », Metz, Cresef, 1988.
Pratiques, n° 60, « Le personnage », Metz, Cresef, 1997.
Pratiques, n° 61, « Ateliers d'écriture », Metz, Cresef, 1989.
Pratiques, n° 62, « Classer les textes », Metz, Cresef, 1989.
Pratiques, n° 63, « L'innovation pédagogique », Metz, Cresef, 1989.
Pratiques, n° 64, « Paroles de personnages », Metz, Cresef, 1989.
Pratiques, n° 66, « Didactique des genres », Metz, Cresef, 1990.
Pratiques, n° 67, « Pratiques des textes littéraires », Metz, Cresef, 1990.
Pratiques, n° 69, « Textes et Histoire », Metz, Cresef, 1991.
Pratiques, n° 74, « Pratiques textuelles théâtrales », Metz, Cresef, 1992.
Pratiques, n° 76, « L'interprétation des textes », Metz, Cresef, 1992.
Pratiques, n° 77, « Ecriture et langue », Metz, Cresef, 1993.
Pratiques, n° 78, « Didactique du récit », Metz, Cresef, 1993.
Pratiques, n° 80, « Pratiques de lecteurs », Metz, Cresef, 1993.
Pratiques, n° 81, « Scènes romanesques », Metz, Cresef, 1994.
Pratiques, n° 83, « Ecrire des récits », Metz, Cresef, 1994.
Pratiques, n° 85, « Cohésion textuelle », Metz, Cresef, 1995.
Pratiques, n° 86, « Lecture/écriture », Metz, Cresef, 1995.
Pratiques, n° 88, « La littérature de jeunesse au collège », Metz, Cresef, 1995.
Pratiques, n° 89, « Ecriture et créativité », Metz, Cresef, 1996.
Pratiques, n° 90, « Des méthodes en français », Metz, Cresef, 1996.
Pratiques, n° 91, « Les fables de La Fontaine », Metz, Cresef, 1996.
Pratiques, n° 93, « Enseigner la poésie moderne », Metz, Cresef, 1998.

Pratiques, n° 95, « La lecture littéraire en 3^e/2nde », Metz, Cresef, 1997.
Pratiques, n° 97-98, « La transposition didactique en français », Metz, Cresef, 1998.
Pratiques, n° 99, « La description », Metz, Cresef, 1998.
Pratiques, n° 101-102, « Textes officiels et enseignement du français », Metz, Cresef, 1999.
Pratiques, n° 105-106, « La réécriture », Metz, Cresef, 2000.
Pratiques, n° 107-108, « Les nouveaux programmes du lycée », Metz, Cresef, 2000.
Pratiques, n° 109-110, « Histoire de la description scolaire », Metz, Cresef, 2001.
Pratiques, n° 113-114, « Images du scripteur et rapports à l'écriture » Metz, Cresef, 2002.
Pratiques, n° 117-118, 2003, « Textes et valeurs », Metz, Cresef.
Pratiques, n° 119-120, « Les écritures théâtrales », Metz, Cresef, 2003.
Pratiques, n° 123-124, « Polyphonie », Metz, Cresef, 2004.
Pratiques, n° 127-128, « L'écriture d'invention », Metz, Cresef, 2005.
Pratiques, n° 133-134, « Récits, et disciplines scolaires », Metz, Cresef, 2007.
Pratiques, n° 135-136, « Questions de style », Metz, Cresef, 2007.
Pratiques, n° 143-144, « Ecrits de savoirs », Metz, Cresef, 2009.
Pratiques, n° 145-146, « Didactique du français (1) », Metz, Cresef, 2010.
Pratiques, n° 151-152, « Anthropologie de la littérature », Metz, Cresef, 2011.
Pratiques, n° 155-156, « Lexique et écriture », Metz, Cresef, 2012.
Pratiques, n° 155-156, « Lexique et écriture », Metz, Cresef, 2012.
Recherches, n° 30, « Parler des textes », Lille, 1999.
Repères, n° 13, « Lecture et écritures littéraires à l'école », Paris, INRP, 1996.
Repères, n° 37, « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège », Paris, INRP, 2008.
Repères, n° 40, « Ecrire avec, sur, de la littérature », Paris, INRP, 2009.
Revue de métaphysique et de morale, XII, Paris, 1904.
Scolies, n° 1, Paris, 1971.