

LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE À L'AUBE DU XXI^e SIÈCLE

ÉTAT DES RECHERCHES EN COURS ET FOCUS SUR LA PERSPECTIVE CURRICULAIRE

Jean-Louis DUFAYS et Magali BRUNEL
Louvain - CRIPEDIS et Grenoble - LITEXTRA

RÉSUMÉ

Cet article esquisse d'abord un panorama des recherches qui sont menées dans le domaine de la didactique de la lecture et de la littérature depuis le début du XXI^e siècle. Dix chantiers contrastés, relatifs à l'ensemble des niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, sont ainsi distingués et rapidement caractérisés : ils concernent les enjeux et les fonctions de l'enseignement de la littérature, l'histoire de cet enseignement, un nouveau regard sur le patrimoine littéraire, l'écriture et l'oralité littéraires, des modélisations affinées du lecteur et de la lecture, de nouveaux objets de savoirs littéraires, un nouveau regard sur les dispositifs d'enseignement, des expériences bi- ou interdisciplinaires, le développement de travaux « du côté des élèves » et la prise en compte croissante de certains contextes d'enseignement spécifiques. L'article fait ensuite le point sur l'un des axes de recherche aujourd'hui les plus investis, celui qui s'intéresse à la progression curriculaire de l'élève lecteur.

Mots-clés : didactique, lecture, littérature, curriculum, progression.

ABSTRACT

Teaching reading and literature at the dawn of the XXI century

This article begins with a survey of the researches which have been conducted in the field of the didactic reading and didactic of literature from the start of XXI century. Ten differentiated domains regarding the entire teaching levels, from nursery school to university, are then distinguished and quickly characterised. These domains concern the stakes and functions of the teaching of literature, history of this teaching, a new look at the literary patrimony, written and oral literary works, more refined classifications of the reader and reading, new objects of literay knowledge, a new look at the teaching mechanisme bi or interdisciplinary experiences, the developement of pratical work from the part of students and the increasing of awareness of some contexts of specific teaching. This article ends with taking stock of one of the most explored research axes of today and which involves the curricular progression of the reading student.

Keywords : didactic, reading, literature, curriculim progression.

LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE À L'AUBE DU XXI^e SIÈCLE

ÉTAT DES RECHERCHES EN COURS ET FOCUS SUR LA PERSPECTIVE CURRICULAIRE

Jean-Louis DUFAYS et Magali BRUNEL
Louvain - CRIPEDIS et Grenoble - LITEXTRA

Le propos du présent article est double. Il s'agit d'une part d'esquisser un panorama des recherches qui sont menées dans le domaine de la didactique de la lecture et de la littérature depuis le début du XXI^e siècle, et d'autre part de faire le point sur un nouvel axe de recherche aujourd'hui en plein développement, celui qui s'intéresse à la progression curriculaire de l'élève lecteur.

Bien entendu, en ce qui concerne le premier objectif, l'ampleur de la matière est beaucoup trop vaste pour pouvoir être traitée de manière satisfaisante en l'espace d'un article. Néanmoins, outre notre souci d'honorer une commande qui nous a été adressée, il nous semble intéressant d'essayer de dégager une vue d'ensemble de ce champ qui mobilise chaque année davantage de chercheurs. Notre ambition ce faisant est moins d'établir un inventaire exhaustif que de dégager une cartographie raisonnée et une série de tendances, en tâchant d'éviter tout parti-pris. Mission impossible, sans nul doute, et condamnée à décevoir, mais que nous assumons en toute lucidité.

QUINZE ANS DE RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET DE LA LITTÉRATURE

Bilan des bilans

Faut-il le dire, le tableau que nous allons essayer de brosser ici est loin d'être le premier du genre. Au moins trois synthèses importantes ont en effet vu le jour au cours depuis l'an 2000.

La première est la thèse de doctorat de S. Richard, qui portait sur les *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire* (2004). L'auteure y distingue quatre finalités qui ont été assignées au fil du temps à l'enseignement de la littérature dans le secondaire : une finalité esthético-culturelle, qui a été dominante depuis 1970, une finalité psychoaffective, qui prit le relais dans les années 1970 mais semble depuis lors en perte de vitesse, une finalité cognitivo-langagière, qui fut surtout présente dans les années 1980, et une finalité sociale et philosophique, qu'elle observe en forte hausse depuis 1990.

B. Daunay (2007), de son côté, a consacré la note de synthèse de son HDR à un vaste et brillant état des lieux de plus de trente années de recherches en didactique de la littérature. Constatant la centralité de la question de la littérature en didactique du français, il souligne que celle-ci a davantage constitué un espace de discussion que l'objet d'une construction cohérente. Il note également que, si à l'origine la didactique de la littérature a été marquée par la contestation de l'enseignement traditionnel, par la suite elle a donné lieu à de nombreuses recherches descriptives, qui posent toutes peu ou prou la question de la sélection des savoirs et des pratiques susceptibles de devenir objets d'enseignement et d'apprentissage aux différents niveaux du cursus scolaire.

A. Petitjean (2014), enfin, a publié une synthèse magistrale sur « 40 ans d'histoire de la «lecture littéraire» au secondaire ». Il y retrace d'abord l'évolution de l'enseignement de la littérature depuis la fin du XIX^e siècle, ce qui l'amène à constater l'état de crise permanent qui a accompagné ce projet, mais aussi les diverses variations qui l'ont caractérisé. Il souligne en particulier les apports théoriques que cet enseignement a tirés de divers champs de référence, les uns relatifs à l'étude « savante » des textes littéraires et de leurs lectures, les autres relatifs à la didactique de la lecture des textes littéraires. L'auteur

s'attache ensuite à mettre en perspective la « lecture littéraire », en la situant successivement par rapport à l'enseignement/apprentissage de l'écriture et par rapport à des problématiques qui la prolongent. Il esquisse enfin un aperçu de l'état actuel de la didactique de la littérature, tant en ce qui concerne les théories de référence que les orientations des recherches, avant de conclure en interrogeant la pertinence dans ce cadre de la notion de « compétence ».

Notre propos n'étant pas de répéter ces brillantes synthèses, nous nous limiterons ici, très modestement, à les prolonger en classant les différents types de recherche qui se partagent aujourd'hui le champ.

Six types de sources mobilisées

Les travaux que nous avons pris en compte et dont les références sont détaillées dans notre bibliographie finale relèvent de six catégories.

Les premiers sont les ouvrages de théorie littéraire et de sociologie de la lecture susceptibles d'avoir un impact dans les recherches en didactique. Nous retenons ici en particulier les ouvrages de Compagnon (1998 et 2007), de Schaeffer (1999, 2011), de Lecercle et Shusterman (2002), de Maingueneau (2004 et 2006), de Genette (2004), de Fish (2007), de Bayard (2007), de Todorov (2007), de Baroni et Macé (2007), de Baroni (2007), de Citton (2007 et 2010), de Patron (2009), de Marghescou (2009), de Sallenave (2009), de Jouve (2010), de Macé (2011), de Renard (2011), de Saint-Gelais (2011), ou encore de Gladieu, Pottier et Trouvé (2014).

Nos deuxièmes sources sont les monographies de didactique de la littérature dues à Massol (2004), Houdart-Merot (2004), Aron et Viala (2005), Dumortier (2005), Ahr (2006, 2008, 2015), Chervel (2006), Chartier (2007), Louichon (2008), David (2010), Bishop (2010), Denizot (2013), Meyer et al. (2013) et Aeby-Daghé (2014).

Les troisièmes sont les ouvrages collectifs de didactique de la littérature, qui ont été coordonnés par Tauveron (2002), Fraisse et Houdart-Mérot (2004), Langlade et Rouxel (2004), Pollet et Rosier (2007), Plane et Dufays (2009), Goigoux et Pollet (2011), Mazauric, Langlade et Fourtanier (2011), de Peretti et Ferrier (2012), Lebrun, Rouxel et Vargas (2007), Butlen et Houdart-Merot (2009), Ahr et Joole (2013), Ahr (2013), Dumortier, Van Beveren et Vrydaghs (2012),

Houdart-Merot et Mongenot (2013), Rannou (2013), ou encore Baroni et Rodrigue (2014).

Les quatrièmes sont les Actes des rencontres annuelles des chercheurs en didactique de la littérature, qui sont nées en 2000 et ont porté au fil des ans sur les objets suivants :

2000, Rennes : Recherches en didactique de la littérature (sans thème dominant) ;

2001, Namur : Recherches en didactique de la littérature (idem) ;

2002, Grenoble : Le pari de la littérature ;

2003, Aix-en-Provence : Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire ;

2004, Reims : Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle ;

2005, Strasbourg : Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité ;

2006, Montpellier : L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre ;

2007, Louvain-la-Neuve : Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ?

2008, Bordeaux : Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure ;

2009, Sousse : Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?

2010, Genève : Enseigner les littératures dans le souci de la langue ;

2011, Rabat : Former à enseigner les littératures du primaire à l'Université ;

2012, Genevilliers : Les patrimoines littéraires à l'école ;

2013, Québec : Vers une « multilecture » et une « multiécriture » littéraire ?

2014, Sherbrooke : Les temps et les lieux de la lecture ;

2015, Toulouse : Les formes plurielles des écritures de la réception.

Nous intégrons dans une cinquième catégorie les thèses de doctorat, en nombre croissant, qui relèvent de la didactique de la littérature, en particulier celles d'E. Falardeau (2002), de Chr. Ronveaux (2002), d'E. Bedoin (2008), de B. Kervyn (2008), de N. Lacelle (2009), de P. Sève (2009), de C. Dupuy (2009), de J. Emery-Bruneau (2010), de C. Clauw (2010), de S. De Croix (2010), de Cl. Beucher (2010), d'A. Dias-Chiaruttini (2010), de Ch. Bemporad (2012), de B. Etienne (2013), de M.-Fr. Rossignol (2013), de M. Sauvaire (2013), d'A. Destailleur (2014), de V. Larrivé (2014), de St. Lemarchand-Thieurmél (2014), de B. Shawky-Milcent (2014), de Chr. Boutevin (2014), de Chl. Gabathuler (2015) et de S. Tailhandier Cazorla (2015), ainsi que les notes de synthèse liées aux HDR d'A.-R. de Beaudrap (2003), de J.-Ch. Chabanne (2005), de Br. Louichon (2008), de L. Maisonneuve (2010), de M.-Fr. Bishop (2013), de S. Ahr (2013) et de Chr. Connan-Pintado (2014)¹.

À cela s'ajoutent enfin les innombrables dossiers thématiques de revues, les articles et les chapitres de livres collectifs qui ont traité, depuis quinze ans, de didactique de la littérature. Comme il est évidemment impossible de les répertorier tous dans les limites de cet article, nous nous bornerons à en évoquer l'un ou l'autre qui nous paraissent particulièrement significatifs au fil de notre exposé.

Premiers constats

Le premier constat qui s'impose à la simple lecture de cet inventaire de sources est celui de l'abondance des travaux et de la diversité des directions qu'ils ont empruntées. Qui plus est, la didactique de la littérature mobilise aujourd'hui tous les niveaux d'enseignement. Que ce soit en maternelle (Boiron et Kervyn, 2012), au fondamental (Tauveron, 2002 ; Sève, 2009), au collège (Ahr, 2006 ; Meyer *et al.*, 2013), au lycée (Ahr, 2013) ou à l'université (Aron et Viala, 2005), par-delà la diversité des corpus et des méthodes, la formation littéraire est de plus en plus pensée comme une chaîne curriculaire : nous y reviendrons dans notre deuxième partie.

1 Cette liste n'est pas exhaustive. Par ailleurs, les thèses et les notes de synthèse ayant fait l'objet de publication sous forme de livres ou d'articles sont reprises dans d'autres rubriques.

Par ailleurs, la lecture fait l'objet de plus en plus de recherches non spécifiquement littéraires. Il faut souligner à ce propos l'influence de PISA sur l'intégration de concepts internationaux anglo-saxons et l'importance croissante des travaux sur la littératie (qui insistent notamment sur l'articulation lecture-écriture) et sur les compétences. Dans le même domaine, de nombreux travaux s'intéressent depuis une vingtaine d'années aux processus et aux stratégies de lecture (Goigoux et Richard, 2002 ; Giasson, 2008), d'autres s'interrogent sur les apports des champs disciplinaires voisins (psycho, socio...) et d'autres encore portent sur les nouvelles formes de lecture sur support numérique (Vandendorpe, 1999) ou sur la spectature et la littératie multimodale (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Cela étant, pour en venir aux recherches qui relèvent spécifiquement de la didactique de la littérature, nous identifions au moins dix champs de recherche qui mobilisent l'attention des acteurs de ce champ depuis une quinzaine d'années.

Dix chantiers en plein développement

Des travaux sur les enjeux et fonctions de la formation littéraire

Nous rassemblons dans une première catégorie un ensemble de travaux qui s'intéressent particulièrement aux enjeux et aux fonctions de la formation littéraire. Une partie de ces travaux émanent de théoriciens de la littérature qui s'appuient sur leurs recherches pour argumenter en faveur de telle conception ou de tel usage des œuvres littéraires. On pense ici au plaidoyer de Todorov (2007) pour une formation littéraire ancrée dans les enjeux humanistes, à celui de Citton (2007) pour une « culture de l'interprétation », à celui de Marghescou (2009) pour la reconnaissance d'un régime de lecture propre à la littérature, à celui de Jouve (2010) pour une prise en compte de la littérature en tant qu'œuvre d'art, ou encore à celui de Schaeffer (2011) pour la promotion des valeurs existentielles liées à la formation littéraire par rapport aux enjeux savants liés à la recherche.

Cette question des enjeux est bien entendu également traitée abondamment par les didacticiens, qui n'ont cessé, ces dernières années, de s'interroger à la fois sur les raisons et sur les moyens qui permettraient de promouvoir la littérature à l'école. Elle a constitué ainsi le thème central des 8^{es} rencontres des didacticiens de la littérature

(2007), où il fut question des divers types de « sens » et d'« utilité » assignables à l'enseignement de la littérature. Elle fit aussi l'objet du colloque organisé à Cergy-Pontoise par M. Butlen et V. Houdart-Merot (2009), qui a mis en débat les divers enjeux de l'interprétation et de la transmission, et également des 12^{es} rencontres, qui se sont tenues à Rabat en 2011 (Florey, Cordonier, Ronveaux et El Harmassi, 2015) et qui ont cherché à faire le point sur une formation des enseignants à la croisée des chemins.

Des travaux sur l'histoire de l'enseignement de la littérature

Une deuxième catégorie rassemble les nombreux travaux à dimension historique. Tour à tour V. Houdart (1998), M. Jey (1998), J.-F. Massol (2004), M.-F. Bishop (2004) et A. Chervel (2006) ont consacré d'importantes recherches à l'évolution de l'enseignement de la littérature française, soit au fil des siècles (Chervel), soit sur des périodes plus limitées, en insistant notamment sur la forte institutionnalisation dont elle a fait l'objet entre 1880 et 1925. D'autres études historiques ont porté sur des thématiques particulières, comme celle d'A.-M. Chartier (2007) sur les paradoxes de l'enseignement de la lecture obligatoire au primaire ou celle de N. Denizot (2013) sur les processus de scolarisation des genres littéraires, et notamment sur les phénomènes d'*amphitextualité*, c'est-à-dire « les relations qu'un texte entretient avec les autres textes posé à côté de lui » dans les manuels où il apparaît.

Ces différentes études s'accordent sur un constat commun : l'école ne cesse de « modeler » la littérature en fonction de ses visées propres.

Des travaux sur le patrimoine littéraire

Le troisième chantier que nous identifions rassemble les travaux portant sur le patrimoine littéraire, lequel est de plus en plus fréquemment élargi à celui des œuvres d'art. L'interrogation à ce propos, qui figurait au cœur du mémoire d'HDR de J.-Ch. Chabanne (2005), était le thème des 13^{es} rencontres qui se sont tenues à Gennevilliers en 2012 (Bishop et Belhadjin, 2015). Néanmoins, si le patrimoine opère un retour magistral au-devant de la scène, ses enjeux sont réinterrogés : quelle doit être, au XXI^e siècle, la place en son sein des « classiques » (de Peretti

et Ferrier, 2012) mais aussi de la littérature de jeunesse (Tauveron, Sève, Delbrassine...) ou encore des « mauvais genres » (Pollet et Rosier, 2007) ? Parallèlement, le patrimoine est désormais revisité à la lumière de ces nouvelles modalités du rapport aux textes que sont la transfictionnalité (Saint-Gelais, 2011), les « objets sémiotiques secondaires » (Louichon, 2012) et les productions multimodales (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Des travaux sur l'écriture et sur l'oralité littéraires

Un autre champ de recherche qu'il est impossible d'ignorer est celui des travaux qui s'intéressent à l'écriture littéraire sous ses diverses formes. Cela concerne bien entendu en premier lieu les études sur l'écriture d'invention, de fiction ou de soi (Lebrun, 2004, Houdart-Mérot, 2004, Plane et Dufays, 2009, Bishop, 2010) qui se sont développées depuis que ce type d'écriture a été prescrit par les IO françaises, au début des années 2000, mais cela concerne aussi le travail sur les stéréotypes (Kervyn, 2008), dont l'ambivalence en tant que ressource didactique (Dufays, 2010) n'a sans doute pas fini de faire parler d'elle. Il faut en outre signaler les débuts d'un chantier relatif à l'écriture littéraire à l'université (Houdart-Mérot et Mongenot, 2013), assez nouveau dans le domaine francophone mais qui semble promis à un bel avenir. Enfin, on notera que, si les travaux sur l'écriture littéraire abondent, ceux qui s'intéressent à l'oralité littéraire demeurent assez rares, même s'ils ont fait l'objet d'une thèse remarquable (Ronveaux, 2002), puis de présentations foisonnantes à l'occasion des 7^{es} rencontres qui avaient lieu à Strasbourg en 2006 (Clermont et Schneider, 2007).

Des modélisations affinées de la lecture et des analyses des pratiques effectives

À côté des études pratiques que l'on vient d'évoquer, de nombreux travaux se sont attachés à étudier les mises en œuvre effectives de la lecture littéraire en vue d'affiner la caractérisation de cette activité. Dufays et Marlair (2014) se sont ainsi intéressés à l'étude des modes et des postures de lecture, P. Sève (2009) a étudié la réception d'un même récit dans trois contextes différents, J. Emery-Bruneau (2010) s'est consacrée à l'étude du rapport à la lecture littéraire, S. De Croix (2010) a décrit de près des modalités de la mise en œuvre de la lecture littéraire

avec des lecteurs en difficulté, Ch. Bemporad (2012) s'est penchée sur la mise en œuvre de la lecture littéraire en milieu plurilingue, S. Ahr s'est intéressée à la mise en œuvre de dispositifs de lecture littéraire variés au collège (2006, 2008), puis au lycée (2013)...

L'étude des modalités de la lecture littéraire figure aussi au cœur de différentes recherches doctorales récemment soutenues, comme celle de Chl. Gabathuler (2015), ou en cours, comme celles de C. Waszak à Louvain-la-Neuve, de P. Moinard à Cergy-Pontoise, ou de Y. Vuillet à Genève.

En parallèle, quelques auteurs ont développé une modélisation et des mises en œuvre de la lecture subjective. Ainsi, A. Rouxel et G. Langlade (2004), puis C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (2011) ont mis au point progressivement la notion de Sujet Lecteur, qui a été enrichie ensuite par celles de « bibliothèque intérieure » puis de « texte du lecteur » (Louichon et Rouxel, 2010). Prenant appui sur ces travaux, M. Sauvaire a souligné la diversité des lectures subjectives et des diverses formes de réflexivité qu'elles permettaient de promouvoir, V. Larrivé (2014) a pu mettre en évidence le nécessaire bon usage du bovarysme dans les classes de littérature, et B. Shawky-Milcent (2014) a analysé les modalités de l'appropriation de la lecture subjective en classe de seconde.

Cette réflexion sur la modélisation amène certains auteurs à concevoir la lecture subjective comme un nouveau modèle hégémonique, alors qu'en réalité, dans l'ensemble des recherches, trois modèles, qui ont chacun leurs adeptes, se côtoient sans toujours dialoguer : celui de la lecture subjective (pôle du « lu » et du « lisant » dont parlent Picard et Jouve), celui de la lecture analytique, principalement promue par les IO (pôle du « lectant », voir notamment Tailhandier Cazorla, 2014), et celui de la lecture littéraire comme va-et-vient (modèle intégrateur, qui articule nécessairement les deux autres). Si le privilège accordé à la lecture analytique conduit parfois à l'oubli du sujet, à l'inverse, la référence exclusive à la lecture subjective tend parfois à minorer les enjeux de la communauté interprétative (Fish, 2007) et du sujet didactique (Daunay, 2007).

De nouveaux savoirs littéraires

À travers les différentes études de nature théorique, des concepts nouveaux apparaissent et se mettent à circuler, comme celui de *paratopie*, qui désigne les processus de double signifiante contrariant les catégorisations étanches (Maingueneau, 2004), celui de *tension narrative* (Baroni, 2007) qui sert de fondement à une nouvelle narratologie, ou encore celui d'*arrière-texte*, proposé par M.-M. Gladieu, J.-M. Pottier et A. Trouvé (2014) pour désigner « tout ce qui se trouve en amont de la création littéraire, appréhendée selon ses deux versants auctorial et lectoral » et, au-delà, tout un réseau d'associations présidant à l'effet littéraire. On notera en revanche le peu d'impact visible chez les didacticiens des derniers travaux de la narratologie « classique » (Genette, 2004 ; Patron, 2009). Même si didactique et narratologie continuent par ailleurs de faire bon ménage (Dumortier, 2005 ; Dufays, Lisse et Meurée, 2009), ce qui fut longtemps le modèle théorique dominant pour le rapport aux textes tend apparemment à passer de mode.

Un nouveau regard sur les dispositifs d'enseignement de la lecture/littérature

Un autre ensemble de recherches regroupe les modélisations et les descriptions des schèmes et des gestes d'enseignement de la lecture (Goigoux, 2007 ; Bucheton, 2009). On peut y associer l'étude du rapport à la littérature des enseignants (Tauveron, 2002), celle des dispositifs de lecture littéraire ou subjective : carnets/journaux de lecture, débats interprétatifs, cercles de lectures... (Ahr et Joole, 2013), la mise en évidence des « genres d'activités scolaires » (Aeby Daghe, 2014), ou encore la typologie des formes de contextualisation et de coconstruction liés à la littérature (Clauw, 2009). À vrai dire, les objets d'étude paraissent ici potentiellement illimités, tant sont divers les moyens par lesquels il est possible d'enseigner la lecture et la littérature.

Des comparaisons et des expériences bi- ou interdisciplinaires

À côté des innovations conceptuelles, on relève un certain nombre d'expériences innovantes qui ont été développées surtout dans le cadre de thèses. E. Bedoin (2008) a ainsi réalisé une intéressante comparaison

entre *les jeux interprétatifs* qui pouvaient être mis en œuvre en classe de littérature et en classe de sciences et permettaient d'apprendre à la fois à mieux lire les textes et à mieux comprendre le monde. M.-Fr. Rossignol (2012) s'est intéressée pour sa part au sens que la vieille notion d'*humanités* retrouvait dans l'enseignement secondaire en tant que base de la scolarisation et de la disciplinarisation de la culture en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire. Quant à A. Destailleur (2014), elle a étudié la manière dont l'activité du *débat* donnait lieu à des configurations disciplinaires bien distinctes au cycle 3, selon qu'elle était développée en classe de sciences ou en classe de français.

Certes, ces expériences innovantes se heurtent aux résistances de la « forme scolaire » traditionnelle et de bon nombre d'acteurs. Elles présentent cependant un enjeu essentiel dans la mesure où elles amènent à décroquer à la fois le cours de littérature et les recherches qui le concernent : elles ouvrent par là des perspectives de travail nouvelles qui pourraient s'avérer particulièrement fécondes.

Développement des travaux « du côté des élèves »

Un autre champ d'investigation en plein développement est celui des études centrées sur les productions effectives des élèves. Celles-ci s'intéressent d'une part à leurs procédures, à leurs postures, à leurs modes de lecture (Dufays et Marlair, 2014), et d'autre part aux écrits de travail (Tauveron, 2005) et aux « textes du lecteur » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011) qu'ils réalisent. Elles portent également un regard neuf sur les traces de l'effet littérature chez les élèves (Penloup, 2000 ; Renard, 2011 ; Louichon, 2009) et manifestent un intérêt croissant pour les élèves en difficulté (« l'imbécile » étudié par Daunay, 2014), appelant ainsi à repenser la didactique de la littérature « par le bas » (Daunay, 2007 ; De Croix, 2010). On peut relier ce mouvement à l'intérêt de nombreux chercheurs pour « le premier degré de la littérature » (David, 2012), et plus précisément pour les processus d'immersion fictionnelle étudiés par Schaeffer (1999) et pour ceux qui relèvent du « bovarysme » (Larrivé, 2013). Ces travaux sont cependant en tension avec ceux qui tentent, à l'inverse, de penser l'élève en tant que catégorie générique, qu'« archi-élève » (Ronveaux, 2014).

Une attention croissante à la place de la littérature dans des certains contextes

Une dixième question qui prend aujourd'hui une ampleur croissante est celle de la place et des moyens accordés à l'enseignement de la littérature en milieu populaire. Cette problématique a été abordée pour la première fois centralement lors du colloque d'Aix 2005 (Lebrun, Rouxel et Vargas, 2007), puis elle a été approfondie par les études d'A.-R. de Beaudrap, M. Clénet et Y. Houssais (2007), d'A. Belhadjin (2009) et M. Lopez (2010) relatives à l'enseignement de la littérature en lycée professionnel. À l'heure où la suspicion « bourdivine » qui pesait sur la violence symbolique et le caractère supposé élitiste de la littérature tend à s'estomper au profit de la mise en évidence de ses effets émancipateurs et formateurs auprès des « non-héritiers », ce champ de recherche paraît lui aussi promis à un bel avenir.

Et encore...

Bien entendu, les tendances qu'on vient de rapidement évoquer n'épuisent pas les possibilités de catégorisation des recherches qui foisonnent aujourd'hui en didactique de la littérature. Par exemple, il serait aisé de poursuivre ce panorama en distinguant les approches qui sont centrées sur l'activité de *lecture* et celles qui sont centrées davantage sur la *littérature*, en tant que patrimoine ou en tant qu'institution. On pourrait aussi séparer les recherches en fonction du pôle du triangle didactique qu'elles privilégient, et constater que celles-ci sont centrées tantôt sur les savoirs, tantôt sur l'enseignement, tantôt sur l'apprentissage, tantôt encore sur les contextes. L'objectif de ce rapide état des lieux, nous y insistons, était seulement de tracer quelques directions susceptibles de baliser le travail des chercheurs désireux de se faire une idée globale de ce champ.

Il est clair en tout cas que la dernière décennie a été particulièrement foisonnante pour la didactique de la littérature, puisqu'elle a vu se multiplier les notions et les modèles, mais aussi les débats et les tensions, en particulier entre les approches à visée prescriptive et à visée descriptive, entre les approches centrées sur l'enseignement et sur l'apprentissage, et entre les approches centrées sur la lecture subjective et sur la lecture analytique et/ou la communauté interprétative.

Du côté des méthodes

Nous concluons ce panorama en notant que la période a également donné lieu à une certaine évolution du côté des méthodes mises en œuvre par les chercheurs. Comme l'ont montré Daunay et Dufays (2007), entre 2000 et 2005, les recherches théoriques (55 %) étaient largement dominantes par rapport aux recherches descriptives (32 %) et aux recherches actions (11 %), tandis que les recherches expérimentales (1 %) étaient quasi inexistantes, ce qui ne faisait que perpétuer la hiérarchie déjà observée par Pastiaux entre 1970 et 1984. Peut-être cette hiérarchie tenait-elle à une spécificité du champ, qui se caractériserait par une forte imbrication du théorique et du prescriptif (quand on étudie la didactique de la littérature, c'est le plus souvent au départ d'un certain point de vue, de certaines convictions et dès lors avec une certaine visée promotionnelle). On notera cependant depuis 2005 la montée en puissance des recherches descriptives : de plus en plus de travaux aujourd'hui cherchent avant tout à comprendre, sans a priori, les processus par lesquels les maîtres enseignent et les élèves apprennent. On pourrait voir là un signe de la maturation scientifique de ce champ de recherche.

**FOCUS SUR UN NOUVEL AXE EN ÉMERGENCE :
LES RECHERCHES RELATIVES AU CURRICULUM
DU LECTEUR**

Légitimation de la perspective

Si nous nous avons souhaité axer cette seconde partie de notre étude sur la notion de curriculum, c'est parce qu'elle nous paraît à la fois cruciale pour l'avenir de la didactique de la littérature et en plein développement depuis quelques années. Cette notion, qui provient du monde anglo-saxon, implique toujours la notion de planification. Ainsi, comme le notent M. Crahay, F. Audigier et J. Dolz (2008 : 10), « lorsqu'on parle d'un curriculum, on parle d'une construction intellectuelle ou d'un artefact culturel (Pratt et Short, 1993) qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement dans les classes ». Articulant les finalités d'un enseignement, les contenus à enseigner, les méthodes et les processus d'enseignement par lesquels ils sont enseignés, cette notion se révèle fort précieuse dans la mesure notamment où elle a permis de dégager des dysfonctionnements

dans l'enseignement continué de la lecture qui aboutissent à des échecs scolaires. C. Tauveron a ainsi particulièrement souligné des ruptures curriculaires au sein du premier degré ainsi qu'entre le primaire et le secondaire :

La règle du jeu de la lecture varie bien souvent de la maternelle au CM2 (...). Ces injonctions (...) créent chez le sujet scolaire une succession de ruptures déstabilisantes aussi arbitraires que radicales (2002 : 24).

En procédant par étapes (d'abord comprendre à l'école/puis interpréter au collège) alors que les deux sont dialectiquement articulées, on organise un parcours fait de ruptures radicales et d'attentes successives contradictoires qui ne peuvent que les déstabiliser (2002 : 22).

Il s'agit alors de mieux analyser ces ruptures ou ces continuités en distinguant le curriculum prescrit ou recommandé du curriculum enseigné ou encore du curriculum appris ou acquis² (Glatthorn, 1987 ; Dumortier, 2010). Ces différentes dimensions sont évidemment liées en ce qu'elles permettent de saisir le processus qui conduit d'un projet de formation à l'apprentissage réel.

Diversité des travaux et richesses des perspectives curriculaires

Développement important des travaux sur le curriculum prescrit et enseigné

Les recherches menées au cours des dix dernières années ont surtout porté sur le curriculum prescrit et sur le curriculum enseigné.

En ce qui concerne le curriculum prescrit, différents auteurs (Dumortier, Van Beveren, Vrydaghs, 2010 ; Bishop et Butlen, 2010 ; Thévenaz, Aeby Daghé et Leopoldoff, 2014) s'accordent à souligner que les programmes francophones les plus récents, s'ils restent centrés sur des apprentissages spécifiques selon les cycles, sont davantage marqués par la continuité que les précédents. Th. Thévenaz, S. Aeby Daghé et I. Leopoldoff parlent ainsi, depuis 2005, « d'une grande porosité entre l'école primaire et l'école secondaire » (2014 : 142) : la littérature est

² A ceci s'ajoutent deux autres étapes dans la continuité qui part du curriculum prescrit pour aboutir au curriculum appris : le curriculum *déclaré*, qu'il faut distinguer au curriculum effectif, et le curriculum *perçu ou caché*, qui se distingue du curriculum appris (nous renvoyons à ce propos aux définitions de Dumortier, 2010, p. 10).

davantage inscrite dans les programmes du primaire et le travail sur l'implicite et l'interprétation est recommandé dès le premier cycle. On mesure dès lors un déplacement des points de rupture. L'un d'entre eux démarque un enseignement de la lecture fondé sur l'approche fonctionnelle du français, limité à l'apprentissage de compétences communicationnelles, d'une conception centrée sur l'étude des textes et des savoirs littéraires. Un autre sépare les différents cycles par des prescriptions d'activités et des terminologies bien distinctes (Dufays, 2010, 2011 : 629 ; Thévenaz, Aeby Daghé et Leopoldoff, 2014 : 144).

Un objectif consiste alors à repérer si l'évolution des programmes francophones depuis une dizaine d'années a pu conduire à un enseignement moins marqueur de ruptures. L'analyse du curriculum prescrit débouche ainsi sur celui des curriculums enseignés, qui rassemble aujourd'hui le plus grand nombre des recherches.

Un premier type d'étude concerne des travaux de type descriptif : une méthodologie basée sur des enquêtes, sur le recueil de documents professionnels et sur l'analyse de séances filmées est utilisée pour saisir, sur plusieurs niveaux scolaires, les évolutions des corpus, des scénarios ou des dispositifs de classe. J.-F. Massol et G. Plissonneau ont ainsi étudié les corpus effectivement lus au primaire et au collège et concluent, après une enquête menée auprès de près de 400 enseignants, que la littérature lue « du cycle 3 à la fin du collège (...) est faite d'un continuum d'auteurs et d'œuvres entre cycle 3 et 6^e-5^e, et entre 6^e-5^e et 4^e-3^e » (2008 : 99). Chr. Ronveaux et A. Soussi (membres de l'équipe genevoise du GRAFE), pour leur part, ont étudié les contenus des activités de compréhension dans les cycles primaire et secondaire en Suisse : ils identifient des ruptures au sein de l'enseignement de la lecture, lequel est centré successivement sur le code (dans les premières années du primaire), puis sur l'entraînement de la compréhension, puis sur une analyse des textes sollicitant les outils métalangagiers (au secondaire). Enfin, articulant le curriculum enseigné et le curriculum prescrit, ces auteurs identifient la présence intriquée de deux modèles, le modèle *communicatif prescrit* (qui privilégie la fonction du texte, la macrostructure, le système énonciatif, la cohérence) et le modèle *traditionnel* (qui privilégie la construction de la référence, la diégèse, les thèmes), ce qui atteste de la pénétration lente des réformes mais souligne également le caractère sédimenté des pratiques (2014 : 290)

D'autres travaux visent à analyser le curriculum enseigné en proposant des dispositifs interventionnistes. La même équipe du GRAFE a ainsi comparé les scénarios de lecture proposés par les enseignants dans des classes de primaire, de secondaire I et de secondaire II, en imposant comme constantes deux textes très contrastés, *Le loup et l'agneau* de La Fontaine et *La négresse et le chef des avalanches* de Lovay (Ronveaux, 2014). Dans une autre étude, menée par une équipe de l'INRP autour de *La petite sirène* d'Andersen (Dubois-Marcoïn, 2008), des enseignants de différents niveaux ont été invités à exploiter ce même texte dans le cadre d'une séance de lecture en classe. Nous-mêmes enfin, nous avons comparé les manières dont des enseignants de trois niveaux scolaires didactisaient la nouvelle de Romain Gary *J'ai soif d'innocence* (Brunel et Dufays, à paraître).

La question de recherche sous-tendue par de tels dispositifs est commune : comment lit-on un même texte aux différents niveaux scolaires ? À ce propos, P. Sève (2008) et de L. Previtiera (2008) ont souligné la continuité des conceptions didactiques présentées en maternelle, primaire et secondaire : tous les enseignants qu'ils ont observés procèdent à une approche du texte en trois phases – réaction collective, analyse du texte, puis élargissement. Qui plus est, selon eux, les trois niveaux d'enseignement visent une « négociation entre les lecteurs empiriques que sont les élèves et le lecteur modélisé par le texte » (Sève, 2008 : 138). En revanche, des écarts apparaissent sur les contenus de l'analyse (découpage du récit en primaire, analyse des personnages au collège et application d'une grille de lecture au lycée) et sur la place laissée au droit du texte, plus importante au secondaire. Selon les auteurs, ces écarts s'expliquent notamment par les différences de formation entre les enseignants et par le poids des exigences institutionnelles auxquelles ils sont soumis (nombre important de notions à aborder, genres scolaires à maîtriser dans le secondaire).

Ainsi, par contraste avec ce qui avait été pointé au début des années 2000 (Tauveron, 2002, 2005), la rupture au sein du curriculum enseigné ne tiendrait pas principalement au passage d'une centration sur la compréhension (au primaire) à une centration sur des activités de distanciation et d'interprétation (au secondaire), mais plutôt au passage, dans la lecture, du privilège accordé aux droits du lecteur au privilège accordé aux droits du texte ou de l'enseignant. On observerait en outre des dispositifs nettement différents selon les degrés quand il s'agit de confronter réellement les élèves au texte. Sève et Previtiera

mettent en évidence à ce propos l'influence des traditions scolaires et des formations spécifiques à chaque degré ainsi que les représentations culturelles et professionnelles différenciées qui s'y rattachent.

Amorce de recherches sur le curriculum appris

Entamer des recherches sur le curriculum appris est une entreprise complexe. D'une part, ce champ d'investigation, par sa situation « au bout de la chaîne » curriculaire, est le plus difficile à appréhender. D'autre part, il concerne non seulement des savoirs ou des processus mais aussi des *sujets*, dont, comme le souligne M. Hébert, « nous commençons à peine à mieux comprendre les modalités de l'activité », notamment du point de vue des phases de « son développement en classe (sur le plan cognitif, esthétique, etc.) » (2010 : 84). L'étude de ce qui se passe « du côté des élèves » (Daunay et Dufays, 2014) reste donc encore largement à documenter, ce qui ne fait qu'accroître sa nécessité :

il manque encore de telles données sur un plan développemental pour aider les enseignants à mieux comprendre comment différencier leurs gestes d'enseignement et d'évaluation selon l'âge, et comment aussi davantage tenir compte du va-et-vient nécessaire entre ces divers modes de lecture (Hébert, 2013 : 120).

Le cadre théorique, qui relève de la didactique de la littérature, concerne plus particulièrement les modélisations qui ont été faites de la compréhension et de l'interprétation (Fayol, 2000 ; Giasson, 2000 ; Goigoux 2004 ; Goigoux et Cèbe, 2012 ; Jorro, 1999 ; Tauveron, 2002, 2005) et de modes de lecture comme la réaction subjective, l'analyse, l'évaluation, le contrôle ou la métacognition (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015 ; Jorro 1999 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011).

Les recherches à ce propos prennent appui sur les premiers travaux relatifs aux probabilités des réactions des lecteurs selon leur âge (Tauveron 2002 ; Applebee, 1978 ; Giasson, 2008). Leur méthodologie est proche de celle qui a été utilisée pour l'étude du curriculum enseigné : un test ou un protocole de lecture à propos d'un même texte est proposé à des publics de différents âges. Jusqu'à présent, les textes choisis étaient des récits³ littéraires brefs, mais intégraux, peu enseignés

3 Le choix de ce genre textuel tient sans doute au fait qu'il est celui auquel les élèves sont le plus souvent soumis, et qu'il est majoritaire dans le paysage éditorial contemporain.

dans les classes et considérés comme « résistants ». Le choix s'est ainsi porté sur *Le Chat botté* de Perrault (Maisonneuve, 2007 ; Brunel et Dufays, 2015), sur *Meurtre accompli* de Schinkel et Beauchesne (Van Grunderbeek et M. Payette, 2007), sur *Le Passeur* de B. Lowry (Hébert, 2011, 2013), sur *Construire un feu* de J. London (Claustre, 2006) et sur *J'ai soif d'innocence* de R. Gary (Brunel et Dufays, à paraître). Quant au dispositif de lecture observé, il relève le plus souvent d'une situation de dévolution⁴ : les élèves disposent d'un temps donné pour aborder, par écrit ou dans le cadre d'un partage oral collectif, tous les aspects du texte qu'ils souhaitent. Les auteurs de ces recherches notent cependant que ce type de dispositif ne peut éviter certains biais, qui sont liés aux conditionnements du cadre scolaire (certaines opérations sont plus habituelles que d'autres), à l'effet-cŕuvre (Hébert, 2013⁵) ou encore à l'effet-classe (Hébert, 2013 ; Maisonneuve, 2007).

Les travaux déjà réalisés peuvent être classés en deux catégories. D'un côté, A. Soussi, A.N. Broi et M. Wirthner (2007)⁶, N. Van Grunderbeek et M. Payette (2007)⁷ et L. Maisonneuve⁸ (2007) se sont intéressés aux compétences dans lesquelles les élèves en difficulté présentaient des résultats les plus faibles. Leurs enquêtes concernent des publics allant de 8 à 15 ans, mais elles se rejoignent sur les résultats. En l'occurrence, tous identifient des progrès dans les performances de 8 à 15 ans, mais constatent que les compétences les plus problématiques restent les mêmes : elles portent sur les difficultés à faire des inférences,

4 La dévolution telle que la définit G. Sensevy (2006, p. 210) signifie que l'élève est rendu responsable de son action.

5 Ainsi, M. Hébert précise que *Le Passeur* de B. Lowry suscite plus de réactions personnelles et axiologiques que ne l'avait produit *Vendredi ou la vie sauvage*, précédemment exploité.

6 A. Soussi, A.N. Broi et M. Wirthner s'appuient ainsi sur des enquêtes menées en Suisse dans les années 1990-2000 pour comparer les performances et les difficultés en lecture d'élèves de 11-12 ans et de 15 ans. Leurs analyses convergent avec les études similaires réalisées par Bautier (2004) et par Rémond (2005).

7 N. Van Grunderbeek et M. Payette rendent compte d'une enquête menée au Québec en 2003 avec des élèves de 12 à 15 ans en difficulté issus de milieu populaire, et qui visait à analyser aussi bien les pratiques enseignantes que les comportements et les compétences des élèves (2007, p. 75)

8 Luc Maisonneuve a proposé le même test à tous les élèves de cycle 3 de la même école (de 8 à 11 ans).

à hiérarchiser les informations, à se décentrer et à saisir les implicites et les visées du texte.

Le second type de recherche étudie les modes de lecture mobilisés par des classes entières d'élèves d'âges différents : D. Claustre (2006) compare les lectures que des enfants, des étudiants et des enseignants font du même récit de J. London, tandis que M. Hébert (2013) s'appuie sur une expérimentation conduite avec des élèves de 11 à 16 ans au Québec. Quant à notre propre recherche, elle s'est d'abord centrée sur des élèves français de 5 à 11 ans (Brunel et Dufays, 2015) ; elle concerne actuellement des élèves belges et français de 8 à 16 ans (Brunel et Dufays, à paraître), et ses résultats confirment et précisent ceux de nos prédécesseurs :

1. la compréhension littérale apparaît comme le processus de lecture principalement activé, à tous les niveaux d'âge. De grandes différences sont cependant perceptibles entre les enfants de 5-6 ans et ceux de 8-9 ans : tandis que les premiers ne parviennent qu'à repérer quelques personnages et actions marquantes, les seconds arrivent à restituer plusieurs épisodes clés du récit, la reconstitution devenant de plus en plus complète à partir de 10-11 ans ;
2. la participation subjective est peu manifeste dans le discours des enfants de 5-6 ans, même si des signes non verbaux permettent de penser qu'ils mobilisent des émotions personnelles pendant leur lecture. Les élèves de 8-9 ans réagissent surtout aux actions des personnages, et seuls les plus âgés interrogent le système axiologique en jeu ;
3. si l'interprétation ne se manifeste pas encore explicitement chez les enfants de 5-6 ans, dès 8-9 ans, en revanche, les élèves deviennent aptes à saisir certains éléments implicites et à dégager des visées du texte. À partir de 10-11 ans, la qualité et la quantité des interprétations ne cessent de progresser ;
4. la distanciation analytique, c'est-à-dire l'attention à la textualité de l'œuvre, semble faible à tous les niveaux d'âge. M. Hébert identifie certes, à 11 ans, un « pic » d'intérêt pour l'aspect formel du texte, mais étrangement, celui-ci s'affaiblit ensuite.

Si ces études s'accordent à souligner que le rôle déterminant de l'âge dans le développement de la lecture, ce qui, faut-il le dire, relève de l'évidence, elles présentent l'intérêt de pointer avec précision

un certain nombre de « sauts » dans l'acquisition de certains seuils de compétences et de certains modes de lecture. Dès l'âge de 5 ans, les enfants exerceraient plusieurs types de compétences de lecture et conjugueraient l'investissement subjectif à leur compréhension première du texte, mais, dès ce moment, ce sont la compréhension et l'interprétation qui apparaissent comme les opérations les plus différenciatrices. Enfin, si d'autres processus de lecture sont sans doute en émergence à 5 ans, ils s'expriment peu verbalement et sont donc difficilement repérables. Il apparaît en tout cas que l'acquisition des compétences de lecture se réalise progressivement et de manière spiralaire plutôt que segmentée (compétence par compétence) et que les élèves évoluent d'une approche intuitive vers une approche de plus en plus consciente et approfondie tout en se développant en qualité et en quantité.

POUR NE PAS CONCLURE

Comment conclure ce trop rapide panorama ? On peut d'abord constater que, si elle est un champ scientifique jeune, la didactique de la littérature a gagné rapidement en légitimité et apparaît aujourd'hui en pleine expansion et en cours d'autonomisation. On ne peut qu'être frappé aussi par l'évolution des thématiques qui la constituent : d'un côté, des objets anciens (comme patrimoine, lecture littéraire, intrigue...) sont régulièrement réinterrogés, de l'autre, on assiste à un intérêt croissant pour l'étude empirique des pratiques, tant celles des enseignants que celles des élèves, ainsi que pour l'examen des effets produits par certains modèles « prescriptifs » naguère prônés comme des évidences. Cette évolution des thèmes va de pair avec celle des méthodologies, qui se font de plus en plus descriptives. Cela étant, le champ de la didactique de la littérature reste un lieu de tensions et de débats permanents, notamment en ce qui concerne la place des prescriptions et le statut à accorder à la lecture subjective.

Nous tenons enfin à souligner le caractère intégrateur et la fécondité de la perspective curriculaire, en même temps que la complexité de cette approche, qui n'en est encore qu'à ses premiers pas. À cet égard, une question clé qu'il s'agira de traiter désormais est celle de l'impact des recherches sur les pratiques enseignantes. Cela tombe bien : c'est précisément l'un des thèmes du colloque que l'Association

internationale pour la recherche en didactique du français organisée à Montréal en août 2016.

BIBLIOGRAPHIE

Études de synthèse

- DAUNAY B., 2007, « État des recherches en didactique de la littérature. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, 159, pp. 139-189.
- PETITJEAN A., 2014, « 40 ans d'histoire de la «lecture littéraire» au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques*, 161-162, *Écrire/faire écrire*.
- RICHARD S., 2004, *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*, thèse de doctorat, Université Laval.

Travaux relevant de la théorie littéraire et de la sociologie de la lecture

- BARONI R., 2007, *La tension narrative*. Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- BARONI R., MACÉ M., dirs, 2007, *Le savoir des genres*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « La Licorne ».
- BAYARD P., 2007, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Paris, Éd. de Minuit.
- CITTON Y., 2007, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Éd. Amsterdam.
- COMPAGNON A., 1998, *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées ».
- , 2007, *La littérature, pour quoi faire ?*, Paris, Collège de France-Fayard.
- DUFAYS J.-L., 1994, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », 2010.
- DUFAYS J.-L., LISSE M., MEURÉE Ch., 2009, *Théorie de la littérature. Une introduction*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant.

- FISH S., 2007, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris, Les Prairies ordinaires, coll. « Penser/Croiser ».
- GENETTE G., 2004, *Métalepses*. Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- GLADIEU M.-M., POTTIER J.-M., TROUVÉ A., 2013, *L'arrière-texte. Pour repenser le littéraire*. Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- JOUVE V., 2010, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin.
- LECERCLE J.-J., SHUSTERMAN, R., 2002, *L'empire des signes. Débat sur l'expérience littéraire*. Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- MACÉ M., 2011, *Façons de lire, manières d'être*. Paris, Gallimard, coll. « NRF Essais ».
- MAINGUENEAU D., 2004, *Le discours littéraire : Paratopie et scène d'énonciation*. Paris, A. Colin.
- , 2006, *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature*, Paris, Belin.
- MARGHESCOU M., 1974, *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*, Paris, Kimé, 2009
- PATRON S., 2009, *Le narrateur. Introduction à la théorie narrative*, Paris, A. Colin, coll. « U ».
- RENARD F., 2011, *Les lycéens et la lecture*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paidéia ».
- SAINT-GELAIS R., 2011, *Fictions transfuges. Les enjeux de la transfictionnalit*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- SALLENAVE D., 2009, « *Nous, on n'aime pas lire*, Paris, Gallimard.
- SCHAEFFER J.-M., 1999, *Pourquoi la fiction ?* Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- , 2011, *Petite écologie des études littéraires*, Vincennes, Éd. Thierry Marchaisse.
- TODOROV T., 2007, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion.

Monographies de didactique de la littérature

- AEBY-DAGHÉ S., 2014, *Candide, La fée carabine et les autres, vers un modèle didactique de la lecture littéraire*, Bruxelles, Peter Lang.

- AHR S., 2006, *L'enseignement de la littérature au collège*, Paris, L'Harmattan.
- , 2008, *Former des lecteurs de littérature au collège*, Paris, Bertrand Lacoste, coll. « Parcours didactiques ».
- , 2015, *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*, Paris, H. Champion, coll. « Didactique des Lettres et des cultures ».
- ARON P. et VIALA A., 2005, *L'enseignement littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- BISHOP M.-F., 2010, *Racontez vos vacances... Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz.
- CHERVEL A., 2006, *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- DAVID J., 2010, *L'implication de texte. Essai de didactique de la littérature*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque? ».
- DENIZOT N., 2013, *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L., LEDUR D., 1996, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe. 3^e éd. revue et actualisée*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 2015.
- DUMORTIER J.-L., 2005, *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- HOUDART-MEROT V., 1998, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes et Adapt Editions.
- , 2004, *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette Éducation.
- JEY M., 1998, *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925). Recherches Textuelle n° 3*, Université de Lorraine, CREM diffuseur.

LOUICHON Br., 2008, *La littérature après coup*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paidéia ».

MASSOL J.-F., 2004, *De l'institution scolaire de la littérature française (1870-1925)*, Grenoble, ELLUG.

MEYER J.-Cl., et al., 2013, *La lecture littéraire au collège : pour former un lecteur autonome*, Lyon, CEPEC.

Ouvrages collectifs de didactique de la littérature

AHR S., JOOLE P., dirs, 2013, *Carnet/journal de lecteur/lecture : quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».

AHR S., dir., 2013, *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée : expérimentations et réflexions*, Grenoble, Canopé-CRDP Grenoble.

BARONI R., RODRIGUEZ A., dirs, 2014, *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement*, Lausanne, Université de Lausanne, coll. « Études de Lettres ».

BUTLEN M., HOUDART-MEROT V., dirs, 2009, *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Amiens, Encrage, Université Cergy-Pontoise.

DE PERETTI I., FERRIER B., dirs, 2012, *Enseigner les « classiques » aujourd'hui*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».

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

FRAISSE E., HOUDART-MÉROT V., dirs, 2004, *Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise*, Créteil, SCEREN/CRDP.

GOIGOUX R., POLLET M.-C., dirs, 2011, *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur, Presses Universitaires de Namur.

HOUDART-MEROT V., MONGENOT C., dirs, 2013, *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*, Paris, H. Champion, coll. « Didactiques des lettres et des cultures ».

- LANGLADE G., ROUXEL A., dirs, 2004, *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact Français ».
- LEBRUN M., ROUXEL A., VARGAS Cl., dirs, 2007, *La littérature et l'école. Enjeux, résistances, perspectives*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.
- MAZAURIC C., LANGLADE G., FORTANIER M.-J., dirs, 2011, *Le texte du lecteur* (2 vol.), Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- PLANE S., DUFAYS J.-L., dirs, 2009, *L'écriture de fiction en classe de français*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- POLLET M.-Ch., ROSIER L., dirs, 2007, *Les mauvais genres en classe de français : retour sur la question*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- RANNOU N., dir., 2013, *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours*. Grenoble, ELLUG, coll. « Recherches et travaux, 83 ».
- TAUVERON C., dir., 2002, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.

Actes des rencontres annuelles des chercheurs en didactique de la littérature

- BISHOP M.-Fr., BELHADJIN A., dirs, 2015, *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels*, Paris, H Champion [Actes des 13^{es} rencontres, Genevilliers, 2012].
- BRILLANT-ANNEQUIN A., MASSOL J.-F., dirs, 2005, *Le pari de la littérature*. Grenoble, SCEREN-CRDP, [Actes des 3^{es} rencontres, Grenoble, 2002].
- CANVAT K., dir., 2001, *Recherches en didactique de la littérature*, Namur, Presses universitaires de Namur, *Enjeux*, 51-52 [Actes des 2^{es} rencontres, Namur, 2001].
- CHABANNE J.-Ch., dir., 2005, *L'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre* (cédérom), Montpellier, Université Paul Valéry-LIRDEF [Actes des 7^{es} rencontres, Montpellier, 2006].

- CLERMONT Ph., SCHNEIDER A., dirs, 2006, *Écoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Strasbourg, SCEREN-CRDP [Actes des 6^{es} rencontres, Strasbourg, 2005].
- DEZUTTER O., FALARDEAU E., dirs, 2015, *Les temps et les lieux de la lecture*, Namur, Presses universitaires de Namur [Actes des 15^{es} rencontres, Sherbrooke, 2014].
- DUFAYS J.-L., dir., 2007, *Enseigner et apprendre la littérature, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain [Actes des 8^{es} rencontres, Louvain-la-Neuve, 2007].
- FLOREY S., CORDONIER N., RONVEAUX Chr., EL HARMASSI S., 2015, *Enseigner la littérature au début du XXI^e siècle. Enjeux, pratiques, formation*, Bruxelles, Peter Lang [Actes des 12^{es} rencontres, Rabat, 2011].
- LACELLE N., BOUTIN J.-Fr., dirs, 2013, *Vers une « multilecture » et une « multiécriture » littéraire ? La Lettre de l'AIRDF*, 53 [Actes des 14^{es} rencontres, Québec, 2013].
- LE GOFF Fr., FOURTANIER M.-J., à paraître, *Les formes plurielles des écritures de la réception*. [Actes des 16^{es} rencontres, Toulouse, 2015].
- LEBRUN M., dir., 2004, *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire*, Aix-Marseille, Skholê (hors série). [Actes des 4^{es} rencontres, Aix-en-Provence, 2003].
- LOUICHON Br., ROUXEL A., dirs, 2010, *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses universitaires de Rennes [Actes des 9^{es} rencontres, Bordeaux, 2008].
- POTTIER J.-M., dir., 2006, « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*, Reims, SCEREN-CRDP. [Actes des 5^{es} rencontres, Reims, 2004].
- RONVEAUX Chr., dir., à paraître, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, Peter Lang [Actes des 11^{es} rencontres, Genève, 2010].
- ROUXEL A., dir., 2000, *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, Université de Rennes [Actes des 1^{res} rencontres, Rennes, 2000].

SÉOUD A., dir., 2010, *Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?*, Tunis, Éd. Sahar [Actes des 10^{es} rencontres, Sousse, 2009].

Thèses et notes de synthèse liées à des HDR en didactique de la littérature

AHR S., 2013, *Littérature, enseignement, formation, didactique du français aujourd'hui : approches d'une relation complexe*, HDR, Université Paris 3.

BEDOIN E., 2008, *Lire le texte, lire le monde : du jeu interprétatif en littérature et en sciences*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

BEMPORAD Ch., 2012, *Lectures littéraires d'étudiant.e.s plurilingues et appropriations langagières*, Thèse de doctorat, Université de Lausanne.

BEUCHER Cl., 2010, *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges*, Thèse de doctorat, Universités de Toulouse et de Louvain.

BISHOP M.-Fr., 2013, *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*, HDR, Université Lille 3.

BOUDEVIN Chr., 2014, *Le livre de poèmes illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.

CLAUW C., 2010, *Contextualiser et co-construire en classe de français : quels effets sur la motivation des élèves ? Le cas de l'enseignement de la poésie*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

CONNAN-PINTADO Chr., 2014, *De la littérature patrimoniale à la création contemporaine pour la jeunesse*, HDR, Université de Grenoble.

DE BEAUDRAP, A.-R. (2003). *Le commentaire de texte en français et la lecture littéraire*. HDR : Université de Nantes.

DE CROIX S., 2010, *Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.

- DESTAILLEUR A., 2014, *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*, Thèse de doctorat, Université Lille 3.
- DIAS-CHIARUTTINI A., 2010, *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*, Thèse de doctorat, Université Lille 3.
- DUPUY C., 2009, *Le français tel qu'on l'enseigne. Étude des gestes professionnels de maitres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*. Thèse de doctorat, Université de Montpellier.
- EMERY-BRUNEAU J., 2010, *Le rapport à la lecture littéraire : un outil épistémologique et heuristique pour la classe de français*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- ETIENNE B., 2013, *Les gestes de l'étude des textes littéraires*, Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- FALARDEAU E., 2002, *Pistes d'entrée en lecture. Préparer la lecture de textes littéraires au collégial*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- GABATHULER Chl., 2015, *La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire. Analyse comparative de pratiques effectives au fil des niveaux scolaires*, Thèse de doctorat, Université de Genève.
- KERVYN B., 2008, *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- LACELLE N., 2009, *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LARRIVÉ V., 2014, *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux 3.
- LEMARCHAND-THIEURMEL St., 2014, *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur. Étude longitudinale en lycée professionnel*, Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- LOUCHON Br., 2008, *D'une littérature oubliée à l'oubli de la littérature*, HDR, Université Bordeaux 3.
- MAISONNEUVE L., 2010, *Lire et apprendre à lire à l'école primaire. La question du texte littéraire*, HDR, Université Rennes 2.

- RONVEAUX Chr., 2002, *Des arts du dire aux compétences d'interaction*, Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain.
- ROSSIGNOL M.-Fr., 2013, *Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain : scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire*, Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- SAUVAIRE M., 2013, *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- SÈVE P., 2009, *Avoir lu et savoir lire la littérature : influence de « répertoires » diversement construits sur la réception d'un même récit dans trois communautés interprétatives*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- SHAWKY-MILCENT B., 2014, *L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde*, Thèse de doctorat, Université de Grenoble.
- TAILHANDIER CAZORLA S., 2015, *Lectures analytiques et textes poétiques résistants. Etude sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième*, Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

Autres publications sur la lecture

- BELHADJIN A., 2009, « Nouvelles approches de la lecture en lycée professionnel », pp. 105-122, in : BUTLEN M., HOUDART-MEROT V., dirs, *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Cergy-Pontoise, CRTEF.
- BOIRON V., KERVYN B., 2012, « École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique ». *Repères*, 46.
- BUCHETON D., dir., 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès Editions.
- DAUNAY B., 2014, « De l'imbécile en didactique du français », pp. 175-185, in : DAUNAY B., DUFAYS J.-L., dirs, *Didactique du français : du côté des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- DAUNAY B., DUFAYS J.-L., 2007, « Méthodes de recherche en didactique de la littérature », *La Lettre de l'AIRDF*, 40, pp. 8-13.

- DAUNAY B., DUFAYS J.-L., dirs, 2014, *Didactique du français : du côté des élèves*. Bruxelles, De Boeck.
- DAVID J., 2012, « Le premier degré de la littérature », *Fabula*, LHT, 9 (<http://www.fabula.org/lht/9/david.html>).
- DE BEAUDRAP A.-R., CLÉNET M., HOUSSAIS Y., 2007, *Littérature en lycée professionnel ? Représentations des PLP en formation à l'IUFM : étude menée par l'IUFM des Pays-de-la-Loire*, Nantes, CRDP de Franche-Comté.
- DELBRASSINE D., 2006, *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*, Paris, CRDP de l'académie de Créteil/La joie par les livres.
- DUFAYS J.-L., 2010, « Le stéréotypage, clé de la réception et de l'apprentissage ? », pp. 21-31., in : *Le langage et l'homme, XXXV.2, Le stéréotype, entre didactiques des langues et didactiques des disciplines*.
- DUFAYS, J.-L. (2011). « Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des «compétences» ? » *Pratiques*, 149-150, *Didactique du français. 2. Problèmes, objets et méthodes*, pp. 227-248.
- DUFAYS J.-L., MARLAIR S., 2014, « De l'apprenant à l'amateur : les aléas d'une posture de lecteur », pp. 107-121, in : DAUNAY B., DUFAYS J.-L., dirs, *Didactique du français : du côté des élèves*, Bruxelles, De Boeck,
- GIASSON J., 1996, *La compréhension en lecture*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2008.
- GOIGOUX R., 2007, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Education et didactique*, vol. 1-3, pp. 47-69.
- GOIGOUX R., RICHARD C., 2002, *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*, Bordeaux, CRDP d'Aquitaine.
- LEBRUN M., LACELLE N., BOUTIN J.-F., dirs, 2012, *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- LOPEZ M., 2010, « Enseigner le français en lycée professionnel : quels changements dans le métier ? », *Le français aujourd'hui*, 171, pp. 49-60.

- , 2010, « Enseigner le français en lycée professionnel : quels changements dans le métier ? », pp. 49-60, *Le français aujourd'hui*, 171.
- LOUCHON Br., 2012, « Définir la littérature patrimoniale », pp. 37-49, *in* : DE PERETTI I., FERRIER B., dirs, *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- PENLOUP, M.-Cl., 2000, *La tentation du littéraire*, Paris, Didier-Credif.
- RONVEAUX, Chr., 2014, « L'archi-élève lecteur entre tâche, activité et performance de lecture », pp. 119-138, *in* : Daunay B., Dufays J.-L., dirs, *Didactique du français : du côté des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- TAUVERON C., 2005, « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », pp. 73-112, *in* : *Repères 31. L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*.
- VANDENDORPE Chr., 1999, *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*, Paris, La Découverte.

Travaux sur le curriculum

- APPLEBEE A. N., 1978, *The child's concept of story*. Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- AUDIGIER F., CRAHAY M., DOLZ J., 2006, *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles, De Boeck.
- AUDIGIER Fr., TUTIAUX-GUILLON N., dirs, 2008, *Compétences et contenus. Les curriculum en questions*, Bruxelles, De Boeck.
- BISHOP M.-F., BUTLEN M., dirs, 2010, *Le français aujourd'hui, 168, Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature*, Paris, A. Colin.
- BOIRON V., 2010, « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères*, 42, pp. 105-126.
- , 2011, « Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle », pp. 23-52, *in* : GOIGOUX R., POLLET M.-C., *Didactique de la lecture de la maternelle à l'université*, Namur, Presses universitaires de Namu.

- BRUNEL M., DUFAYS J.-L., 2015, « Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves », *Repères*, 51, pp. 17-33.
- BRUNEL M., DUFAYS J.-L., (à paraître), « Comment des élèves de 9 à 15 ans lisent-ils un même texte littéraire et comment leurs enseignants le didactisent-ils ? Une comparaison France-Belgique », in : DEZUTTER O., FALARDEAU E. (dirs), *Le point sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, du primaire à l'université. Actes du Symposium organisé dans le cadre du REF à Montréal en octobre 2015*.
- BURGOS M., HÉBERT M., 2011, « Observation des territoires mentaux convoqués par divers adolescents dans l'interprétation du *Passeur* de Loïis Lowry. Perspectives croisées Québec-France-Burkina Faso », in : MAZAURIC C., FOURTANIER M.-J., LANGLADE G. (dirs), *Le texte du lecteur*, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' », pp. 249-268.
- CÈBE S., GOIGOUX R., 2009, *Lector et Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs, CMI-CM2-6^e-SEGPA*, Paris, Retz.
- CLAUSTRE D., 2006, « Un texte, des lecteurs : comparaison de la lecture d'un même récit faite par des enfants et des adultes », in : CHABANNE J.-Ch. (dir.), *7^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Montpellier. Accès : [www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/ .../Claustre.pdf](http://www.pages-perso-jean-charles-chabanne.univ-montp2.fr/.../Claustre.pdf).
- DUBOIS-MARCOIN D., dir., 2008, *Lire La petite sirène, interroger la littérature autrement*, Paris, INRP.
- DUFAYS J.-L., 2012, « Lire au fil des ans : quelle continuité des apprentissages littéraires au secondaire en Belgique francophone ? », pp. 613-635, in : DUMORTIER J.-L., VAN BEVEREN J., VRYDAGHS D. (dirs), *Curriculum et progression en français. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (Liège, 26-28 août 2010)*. Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- DUFAYS J.-L., 2010, « Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone ». *Le français aujourd'hui*, 168, *Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature*, Paris, A. Colin, pp. 33-42.
- FAYOL M., dir., 2000, *Maîtriser la lecture. Observatoire national de la lecture*, Paris, CNDP et O. Jacob.

- GLATTHORN A., 1987, *Curriculum leadership*, Glenview, Scott, Foresman and Company, https://books.google.fr/books/about/Curriculum_Leadership.html.
- GOIGOUX R., 2004, *Enseigner la lecture. Apprendre à lire au cycle 2*, Paris, Nathan.
- MASSOL J.-F., PLISSONNEAU G., 2008, « La littérature lue en 6^e et 5^e : continuités et progressions ». *Repères*, 37, *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*, pp. 69-104.
- MAISONNEUVE L., 2007, « Les ateliers de lecture au cycle 3 de l'école primaire : dispositif pertinent d'aide à la compréhension des textes ? », *Repères*, 35, pp. 253-269.
- PREVITERA L., 2008, « Prendre le large avec la petite sirène, trois lectures italiennes à l'école primaire, au collège et au lycée », pp. 157-165, in : DUBOIS-MARCOIN D. (dir.), *Lire La petite sirène, interroger la littérature autrement*, Paris, INRP.
- RONVEAUX Chr., SOUSSI A., 2013, « Lire des histoires ou comprendre des textes » le(s) récit(s) enseigné(s) au fil des cycles. *Recherches*, 59, *Récits*, pp. 45-58.
- RONVEAUX Chr., SOUSSI A., 2014, « Construire la référence, comprendre des histoires et avoir accès à la littérature », pp. 242-290, in : THÉVENAZ-CHRISTEN Th. (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- SÈVE P., 2008, « Travailler «sur la lecture des enfants» ou «sur les textes» : les termes d'une alternative didactique ». *Repères*, 37, pp. 131-152.
- SOUSSI A., BROI A.-M., WIRTHNER, M., 2007, « Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants ». *Repères*, 35, pp. 31-51.
- THÉVENAZ-CHRISTEN Th., dir., 2014, *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque ».
- THÉVENAZ-CHRISTEN Th., AEBY DAGHÉ S., LEOPOLDOFF MARTIN I., 2014, « La lecture à enseigner dans les plans d'études de l'école obligatoire genevoise », pp. 87-144, in : THÉVENAZ-CHRISTEN Th. (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire*.

L'exemple genevois, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. : « Diptyque ».

VAN GRUNDERBEECK N., PAYETTE M., 2007, « Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire ». *Repères*, 35, pp. 73-91.