



11^e RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DES LITTÉRATURES
GENÈVE, MARS 2010

QUELLE COMMUNICATION DIDACTIQUE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS AU SERVICE DE LA COMPLEXITÉ LITTÉRAIRE ?

Christine Deronne, maître de conférences,
IUFM de Lorraine-Nancy1, France.

Résumé : *la lecture des textes littéraires se caractérise par la complexité, complexité des savoirs de référence, complexité des rapports du lecteur au texte et, du point de vue des pratiques enseignantes, complexité des dispositifs didactiques. La communication traite de la lecture des textes au collège et des dispositifs favorisant l'élaboration des significations du texte. Nous pensons qu'il est nécessaire d'identifier les divers types de relations qu'entretient le lecteur au texte ainsi que les questions que posent ces relations du point de vue des apprentissages. A partir de là nous faisons l'hypothèse que le dialogue avec le texte repose sur le traitement de situations-problèmes, qui mène le lecteur à l'appropriation des significations de l'œuvre. Les tâches proposées mettent en jeu des pratiques langagières variées développant à la fois la maîtrise de la langue et la formation littéraire. Ces pistes didactiques sont encore à développer.*

Les programmes de l'enseignement du français au collège (2008) recommandent d'« initier les élèves aux genres et aux formes littéraires », de donner accès à « la culture humaniste », de contribuer au « développement de la maîtrise de la langue », et enfin de développer le « goût et le plaisir de lire ».

La « culture humaniste » est définie dans le Socle commun des compétences (2006) :

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques et de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle ».

Vaste programme.

Je souhaiterais donc aborder, dans cette contribution, la question de la pratique de la lecture des textes littéraires en classe de collège en tant

que système complexe intégrant un ensemble de composantes hétérogènes : les connaissances littéraires, les relations du lecteur à l'œuvre, le développement des pratiques langagières et de genres discursifs spécifiques, les pratiques sociales de référence et postures de l'enseignant et de l'élève, la formation de soi. Je présenterai une étape intermédiaire de la recherche en cours et les pistes qu'elle permet d'envisager. Les matériaux recueillis expliciteront le propos.

QUELQUES PRÉALABLES À LA DÉMARCHE

La littérature. Sans entrer dans un débat notionnel, je dirai qu'il s'agit d'un ensemble complexe, caractérisé par un corpus de textes littéraires et d'auteurs patrimoniaux, décrit et analysé par un ensemble de théories relevant de champs disciplinaires variés, traduit en notions ou en objets d'étude à enseigner, et qui renvoie à des pratiques culturelles et sociales externes à la communauté scolaire. En tant qu'objet d'enseignement, elle est problématisée par les didacticiens quant à son rôle dans l'institution scolaire, ses valeurs et les apprentissages qu'elle construit. Elle contribue à la culture de l'humain et

donne à penser le rapport de l'individu au monde et à ses valeurs. Enfin elle est apparentée au domaine des Arts quand on envisage la question de l'intention esthétique et la réception. Comment penser l'enseignement/apprentissage d'un objet si complexe ? La question n'est pas nouvelle. Les savoirs auxquels se référer pour la pratique de lecture des textes littéraires sont foisonnants. Un certain nombre d'entre eux font l'objet des cursus universitaires, et sont bien connus des enseignants (narratologie) mais les questions de « goût », de « sensibilité », d'« émotions esthétiques » ou encore de « découverte de soi » provoquent de l'insécurité : quelles théories mobiliser pour une action didactique ?

Comment peut-on introduire de façon co-occurrence l'ensemble de ces dimensions dans l'espace de la classe ? Quelles situations et dispositifs envisager de façon à optimiser la formation à et par la littérature. Les pratiques scolaires de la littérature ont-elles des liens avec les pratiques sociales ? Quelles postures de l'enseignant formé à et par la littérature et de l'élève en formation ?

La conception didactique qui guide cette recherche est celle d'une didactique « ascendante » :

Une telle didactique est construite par le bas-doublement : d'une part, elle ne s'élabore pas seulement par la transposition (ou application) de savoirs ou de conceptions nés dans une discipline universitaire, mais s'informe des savoirs et des conceptions de l'usage ordinaire ; d'autre part, elle ne suppose pas que les pratiques scolaires légitimes sont les seules à devoir faire l'objet d'une réflexion didactique, mais elle les met en dialogue avec les pratiques sociales, notamment par un travail de médiation entre les pratiques langagières et culturelles et les pratiques scolaires. (Daunay, 2007,p.45)

Elle privilégie également l'espace de la classe comme « communauté discursive » (Bernié, 2002, 77-78) :

Notre approche des processus et systèmes didactiques (...) s'efforce d'analyser la construction des savoirs à travers la relation entre mise en activité de l'élève et pratiques enseignantes.

Analyser les situations d'enseignement /apprentissage du français dans le cadre fourni par la notion de communauté discursive, revient à considérer un fait social (l'institution de l'enfant comme élève) dans ses relations avec les processus historiques et sociaux ayant vu le développement des pratiques qui sont à l'origine des savoirs. Il y a là, selon nous, une voie de traitement des phénomènes didactiques comme « faits sociaux globaux », de construction d'une dimension anthropologique.

La démarche choisie tente également de dépasser les tensions souvent constatées et analysées. Au cours de ces dernières années, les excès du formalisme et de la scolarisation de la lecture littéraire ont été critiqués et on a accordé une plus grande place à l'activité du lecteur dans

l'élaboration du sens. La lecture littéraire est définie comme une oscillation entre la lecture ordinaire et la lecture experte outillée (Dufays, 2005). Elle articule identification et distanciation. D'autres chercheurs valorisent le rôle de la subjectivité du lecteur dans l'appropriation des significations des textes lus (Rouxel, 2004). Certains la relativisent en préférant parler de sujet didactique (Daunay, 2007). J.-L. Dumortier plaide pour la formation « d'amateurs éclairés » (2005) qui passent d'un jugement de goût à un jugement de valeur étayé et propose d'opter pour l'emploi de « formation littéraire » à la place « d'enseignement littéraire » :

C'est l'ensemble des pratiques, qui tout au long de la scolarité obligatoire, concourent à faire advenir une communauté discursive scolaire unifiée par une conception de la littérature et des compétences au commerce avec cette dernière. (2009 :3)

Ces formalisations ont grandement contribué à dynamiser la réflexion didactique, mais les pratiques restent encore souvent attachées aux modèles technicistes de la lecture des textes car ils sont plus rassurants. Tout se passe encore trop souvent comme si la littérature n'était qu'un réservoir de notions ou comme si le discours sur l'œuvre se construisait en dehors du lecteur à qui il s'adresse.

La méthodologie. Notre recherche a pour objet la lecture de l'œuvre intégrale au collège. Nous cherchons à intégrer dans les dispositifs de lecture l'ensemble des dimensions évoquées pour décrire la complexité de la littérature. Pour cela nous avons entrepris de recenser les différentes composantes de la relation du lecteur au texte, de les « traduire » et de les articuler dans les situations d'enseignement /apprentissage. Nous nous sommes intéressés à l'unité globale que constitue la séquence ou la période consacrée à l'œuvre intégrale et plus particulièrement à l'unité que constitue une séance de lecture. Nous avons émis l'hypothèse que le dialogue avec le texte reposait sur le traitement de situations-problèmes, que l'articulation des situations-problèmes élaborées en fonction des différentes relations du lecteur au texte pouvait mener celui-ci à l'appropriation des significations de l'œuvre. Par ailleurs, comme nous l'avons dit précédemment, nous prenons en compte ce qui, dans les pratiques sociales et culturelles de référence, peut s'importer dans les pratiques scolaires.

Les données recueillies proviennent d'enregistrements de séances de classe ou d'observations, d'enquêtes et d'entretiens auprès de collègues de collèges, de séances de travail de notre équipe. L'ensemble des données est en cours de traitement.

LES DIFFÉRENTS TYPES DE RELATIONS QU'ENTRETIENT LE LECTEUR AU TEXTE

L'ensemble des relations du lecteur au texte peut être regroupé en plusieurs familles :

1) Relation communicationnelle : mise en relation du texte à lire avec les textes « déjà là », avec la bibliothèque de l'élève : constitution d'une mémoire des rencontres avec les oeuvres mais aussi mise en relation de la lecture personnelle du texte avec celle des autres (les pairs, les partenaires extérieurs : la critique littéraire).

2) Relation esthétique : perception de la littérature comme oeuvre culturelle artistique au même titre qu'une oeuvre picturale ou musicale ou chorégraphique. Cette relation esthétique se décline en jugement de goût subjectif. Elle manifeste une expression de plaisir, d'intérêt, ou de rejet. Les formulations de jugement de goût s'appuient sur l'univers de référence de celui qui les émet et sur son mode de classification. Elles ne sont pas stabilisées mais modifiables en fonction des rencontres d'autres oeuvres et du rapport de chacun à ses expériences vécues. (L'étayage de l'enseignant par l'apport d'éléments d'analyse du texte permet le passage du jugement de goût spontané à l'évaluation argumentée du jugement de valeur.)

3) Relation cognitive :

- comprendre le monde représenté : faire appel à la compétence encyclopédique, référentielle, culturelle.
- comprendre le langage qui signifie ce monde et comment il le signifie : faire appel à la compétence linguistique et stylistique: syntaxe, lexicale, organisation textuelle, choix énonciatifs, norme et variation.
- = comprendre les contenus thématiques abordés par l'oeuvre ou le texte.
- comprendre le texte comme objet d'étude disciplinaire : mobiliser les savoirs littéraires.

4) Relation psycho-affective et construction de l'identité du lecteur :

- comprendre en quoi les contenus donnent à réfléchir sur le propre monde du lecteur. Le monde représenté entre-t-il dans un rapport d'homologie avec celui du lecteur? s'oppose-t-il à celui du lecteur ? En quoi ?
- établir des relations privilégiées avec un ou des personnages : processus d'identification ou de rejet. Mise en mots des émotions. La littérature comme lieu d'expériences intimes.
- relation fantasmatique liée aux projections du lecteur sur le texte ou aux échos du texte sur le lecteur.

5) Relation éthique ou axiologique :

- comprendre le rapport de l'auteur à son texte : quelle visée illocutoire ? quelles intentions ?
- relation du lecteur aux valeurs véhiculées par l'auteur, à la pluralité des valeurs. Le lecteur apprend à se construire des valeurs éthiques faire preuve de jugement critique.

Ces types de relation sont plus ou moins dominants et développés selon les oeuvres et les lecteurs.

L'ENSEIGNANT ET LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

De quoi dispose l'enseignant pour sa pratique ? L'identification de ces relations au texte dans l'activité de lecture en classe exige de la part de l'enseignant de penser la lecture des textes littéraires comme un tout complexe articulant plusieurs parties complémentaires. Autrement dit, la seule application des savoirs académiques littéraires et linguistiques aux situations d'enseignement ne suffit plus. On peut émettre l'hypothèse que l'élaboration de dispositifs didactiques réfléchis et l'analyse critique de ces dispositifs dans un cadre multi référentiel contribuent à définir un savoir didactique d'expérience dont dispose l'enseignant. Par ailleurs en matière de lecture littéraire, on a beaucoup parlé du sujet lecteur en parlant de l'élève, il importe également que l'enseignant s'interroge sur sa posture de lecteur, qu'il puisse répondre notamment à la question de ce qui fait pour lui la valeur et les enjeux des textes lus et à lire.

Les interviews ou enquêtes d'enseignants sur la mise en oeuvre des dispositifs de lecture de l'oeuvre intégrale font apparaître deux tendances. L'une privilégie une entrée fondée sur les savoirs littéraires de référence liés à la spécificité de l'oeuvre : genres, registres, outils grammaticaux. C'est à partir de ces domaines que sont constitués les objectifs des séances à forte dominante narratologique ou grammaticale. D'autres privilégient l'intention du sens et expriment une visée argumentative dans le projet de lecture. Les différents outils de la discipline ne sont alors que des moyens et non une fin. Cette seconde famille de praticiens n'est pas, de mon point de vue, très répandue, mais c'est celle qui nous a plus particulièrement intéressés.

A propos d'*Alice au pays des merveilles*. L'entretien à propos de la lecture d'*Alice* de Lewis Carroll a mis par exemple en avant les intentions de l'enseignant que je résume ici. Il ne s'agit pas pour X d'entrer par les savoirs littéraires, le cadrage générique ni les débats sur le merveilleux, le merveilleux moderne, le conte. Le verbe « changer » revient sans cesse au coeur du propos de l'enseignante : changer de langue, passer de l'anglais au français et opérer des décalages, employer des néologismes comme « laidification », des quiproquos entre le verbe cuire et le mot cuir, passer du sens propre au sens figuré ; changer les voix narratives : celle d'Alice, voix intérieure, celle de Lewis Carroll commentateur ; changer le monde et les usages du monde, changer de peau et ne plus se reconnaître, changer de taille, changer le regard des autres... Finalement c'est la question du sens des métamorphoses et des effets des métamorphoses sur un enfant de 10 ans environ que veut explorer l'enseignant en mettant cela en relation avec la formation personnelle des élèves de 6^{ème} ayant à peu près le même âge. Cette intention de lecture que souhaite communiquer et partager l'enseignant avec sa classe relève principalement de la relation psycho-affective liée à

la formation personnelle du lecteur et à la construction de soi autour de « grandir », mais les autres dimensions trouvent leur place au cours de l'étude.

De l'intention clairement identifiée et du rapport personnel que l'enseignant (« amateur éclairé ») entretient à l'œuvre découle la planification des séances de lecture et leur organisation interne. Dans le cadre du travail réalisé à propos d'Alice, la séance de lecture consiste en ce qu'on appelle habituellement un cours dialogué mais l'enseignant opère un certain nombre de modifications. Le cours dialogué ne se fonde plus sur une succession de questionnements ritualisés accompagnés de « traces écrites » que constituent les réponses mais laisse place à des activités orales ou écrites liées aux sollicitations du texte et aux relations du lecteur au texte. La réponse au problème posé permet d'avancer dans l'élaboration des significations du texte. Ces tâches problèmes sont complexes et nécessitent la mise en œuvre de ressources variées. Pour Meirieu (1987) une situation-problème est un dispositif qui se caractérise par une tâche à réaliser par un élève. Cette tâche comporte une difficulté, un obstacle et la résolution de cet obstacle apporte à l'élève de nouvelles connaissances. Il semble que pour répondre à la complexité de la lecture littéraire la situation-problème soit un outil intéressant à condition qu'il ne devienne pas un passage obligé.

DE NOUVEAUX GENRES DISCURSIFS ?

Quel est le lien entre ce qui vient d'être dit et les pratiques langagières et les genres discursifs ? Dans notre recherche nous avons mis en évidence l'importance des situations-problèmes dans la communication didactique dans la classe. Ces situations se traduisent en tâches proposées aux élèves et se réalisent dans la mise en œuvre de pratiques langagières et discursives orales et écrites qui s'articulent au cours des séances de lecture, qui sont spontanées et émergent de la circulation de la parole dans l'espace socio-discursif de la classe ou induites par le professeur (demande-consigne et une tâche).

Je m'intéresse dans cette communication aux genres écrits. En effet, pour les évaluateurs des enseignants, les « traces écrites » des activités réellement réalisées par les élèves sont un moyen de se représenter la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de l'enseignant. Traditionnellement dans le cours dialogué, des phases de questionnement oral laissent place à des activités d'écriture. Activités peu nombreuses dans une séance de 50' de lecture, elles correspondent à des synthèses intermédiaires ou finales (c'est-à-dire des reformulations de ce qui s'est dit dans l'interaction orale et qui correspondent à une série de pistes explorées pour aboutir à une interprétation). Au collège, ces synthèses peuvent être formulées et dictées par l'enseignant, recopiées ou produites par les élèves. On trouve également des activités de

relevés (champs lexicaux, pronoms, verbes et temps, figures de style). Le bénéfice que peut tirer l'élève de ces temps d'écriture est plutôt restreint et ne répond pas toujours aux sollicitations du texte tant sur le plan de la formation personnelle que littéraire.

À côté de ces genres discursifs traditionnels qui impliquent peu les élèves se développent d'autres genres discursifs au sein de dispositifs anticipés et réfléchis par l'enseignant.

L'entrée dans la lecture par des tâches complexes bouscule et modifie les genres discursifs scolaires habituels, les redéfinissent, en créent de nouveaux.

Nous avons essayé de faire une description de ces genres discursifs nouveaux en nous référant à ceux qui peuvent exister dans le domaine des pratiques sociales de référence et en caractérisant les différentes postures possibles du sujet écrivant. Nous nous demanderons également quels sont les apprentissages sur le langage et la littérature que visent ces genres discursifs en lien avec les rapports que le lecteur entretient avec le texte et quels sont les gestes professionnels identifiables. ?

Nous proposons un classement en fonction des enjeux de ces genres discursifs:

- activités communicationnelles de résumé, de reformulation condensée. L'élève met en œuvre les opérations de réduction (sélection et hiérarchisation des informations, chronologie et logique des événements). Il adopte une posture proche de celles d'un rédacteur de 4^{ème} couverture, doit prendre en compte son destinataire.
- activités d'écriture littéraire pour réduire ou amplifier une séquence textuelle (un dialogue, une argumentation, un élément de discours, un passage implicite), pour transformer un point de vue en changeant de narrateur. Ces genres discursifs qui se greffent sur/dans le texte-support de la lecture autorisent les élèves à intervenir dans le texte en adoptant la posture d'un auteur conscient des effets de sens du texte sur le lecteur. Ils contribuent à un travail approfondi sur la maîtrise de la langue (recherches lexicales, syntaxiques, stylistiques) et mobilisent l'interprétation de l'élève (contenu sémantique-problèmes de cohérence).
- activités langagières d'analyse lexicales, syntaxiques, rhétoriques sollicitées par le texte. L'élève adopte la posture du lecteur lettré, il travaille sur les matériaux de la langue, le rapport à la norme, aux variations et au style. Il est amené à développer une analyse réfléchie sur les effets produits par les usages de la langue et à produire un écrit de type réflexif, métalinguistique.
- activités interprétatives, évaluatives, argumentatives pour produire les significations du texte, dire ses enjeux et ses valeurs. L'élève prend la posture du critique littéraire, il doit mobiliser les savoirs de l'analyse littéraire et produire des écrits interprétatifs proches du

commentaire et intégrant une visée argumentative. Il explique, justifie, donne son point de vue.

Ces activités, rapidement présentées, ne se pensent pas comme une succession d'activités séparées et aléatoires mais comme la combinaison systémique d'un certain nombre d'entre elles au service des significations du texte. Ces activités enclenchées par une consigne mettent en œuvre des pratiques langagières variées qui se réalisent dans des genres discursifs en partie codifiés. Ces genres ont plusieurs fonctions, ils construisent des savoirs sur le langage, des savoirs sur le littéraire, sur les processus d'écriture et sur les types d'écrit.

Au collège, ces genres discursifs écrits ne sont pas constitués comme des objets d'apprentissage comme le sont les écrits codifiés que sont le récit, la description, l'argumentation. Pourtant ils ont des liens de parenté avec les écrits scolaires canoniques du lycée et correspondent davantage aux pratiques sociales de référence telles que celles du journaliste critique littéraire, celles de l'artiste lui-même expliquant son intention artistique à un interviewer, celle de l'animateur d'une émission radiophonique ou télévisée. Ils permettent une confrontation et une ouverture sur l'institution littéraire. Dans l'espace de la classe conçu comme « communauté discursive » ils s'insèrent dans les phases de mutualisations, ils s'épaississent, se réajustent au contact des pairs et de l'enseignant. Ils mettent en œuvre des compétences cognitives et langagières spécifiques qui entraînent l'élève à l'écriture réflexive, l'écriture des émotions, écriture des savoirs, écriture littéraire, autant de pratiques langagières au service de l'entrée dans la littérature et qui mènent progressivement l'élève à une forme d'autonomie devant la lecture des œuvres : apprendre à questionner les textes.

POUR TERMINER, REVENONS À ALICE

Dans sa démarche l'enseignante a anticipé des tâches problèmes liées aux différents types de relation que le lecteur entretient avec le texte et qui induisent des genres discursifs variés. En voici quelques exemples qui se situent au début de la lecture de l'œuvre :

- Pour engager les élèves à réfléchir sur les différentes représentations d'Alice, celle que Rebecca Dautremer montre dans le film *Kerity*, ou qu'elle propose dans des passages d'interview, celle de Walt Disney, celle de la véritable Alice, l'enseignante propose aux élèves de rédiger à leur tour les questions qu'ils peuvent se poser sur l'identité et qu'ils vérifieront au fur et à mesure de la lecture. Ils donnent également des caractéristiques du portrait qu'ils s'imaginent.
- À propos du passage de la chute d'Alice, l'enseignante demande de se mettre à la place d'Alice et d'imaginer une étape de la chute en intégrant les caractéristiques d'écriture du

texte de Lewis Carroll (l'auteur commente les actions et pensées du personnage).

- Lorsqu'Alice s'interroge sur son identité, et dit : « est-ce que je n'aurais pas été changée cette nuit ? » l'enseignante demande aux élèves d'amplifier le texte et d'exprimer les émotions et les doutes que peut ressentir Alice. L'identification au personnage facilite les réponses.
- L'enseignant demande de répondre par écrit à la question suivante : « Est-ce que vous vous êtes déjà demandé comme Alice qui vous étiez ? Est-ce que vous n'avez jamais pensé être quelqu'un d'autre ? Expliquez dans quelle situation ? » Le travail d'écriture vise ici à développer ce que ne dit pas le texte et à le mettre en relation avec le lecteur.
- Pour exercer la réflexion linguistique des élèves l'enseignante met en place une lecture comparée du texte anglais et du texte français. Les élèves ont à relever les emplois de « down », les équivalents dans la traduction française et à récapituler les différences de fonctionnement dans les deux langues et les problèmes de traduction posés.

CONCLUSION

Les pratiques créatives des enseignants dans la classe en matière de littérature tirent un grand bénéfice d'une réflexion personnelle et approfondie sur la valeur des œuvres, leurs significations et leur place dans la littérature. Penser la complexité de la littérature, des relations du lecteur au texte et des activités didactiques productrices de sens n'est pas sécurisant, mais évite l'enfermement dans des protocoles stériles et maintient un dialogue réel avec les œuvres et la littérature. On le voit, chacune de ces activités, (que nous avons désignées de micro-activités quand elles n'exigent pas une longue production écrite) développe les pratiques langagières, répond à un problème soulevé par le texte, construit des savoirs littéraires et contribue à la formation de soi.

BIBLIOGRAPHIE

- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Bucheton, D. & Chabanne, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (Ed.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Butlen, M., Mongenot, C., Slama, P., Bishop, M.-F. & Claquin, F. (2008). De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école

primaire. *Repères*, 37, 197-226

- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Deronne, C. (à paraître). Texte du lecteur et texte du scripteur : l'atelier d'écriture à l'université. In *Le texte du lecteur. Actes du Colloque International de Toulouse Le Mirail, octobre 2008*.
- Deronne, C. (2008). Lecture et littérature au lycée : enseigner /apprendre à pratiquer l'exercice de lecture analytique ou à entrer en littérature ? In *Actes du Colloque International L'école et le(s) savoir(s) : la question du sens* (pp. 291-313). Sousse : Editions Sahar/Université de Sousse.
- Dufays, J.-L., Gemenne L., Ledur D, (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- 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.
- Dumortier, J.-L. (2009). Formation littéraire et compétences, notes pour un débat initié par l'INRP. Consulté le 4 mars 2010 dans <http://litterature.inrp.fr/litterature>
- Lelièvre, C. (2009). Culture humaniste et "socle" de l'école obligatoire (tout le reste est littérature). *Le français aujourd'hui*, 167, 11-17.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 75-82.