

## Du côté du lecteur de textes littéraires

### 1) les enjeux et conditions d'une lecture littéraire

Il convient d'entrée de jeu de rappeler des éléments connus mais qui restent néanmoins fondamentaux :

La lecture littéraire, au-delà de la lecture-distraction et/ou de la pratique scolaire a des effets très complexes sur la **construction de l'identité, biais privilégié pour élaborer son monde intérieur, en un mot, se construire.**

Michèle Petit, anthropologue et sociologue de la lecture, parle même dans son dernier ouvrage *Eloge de la lecture* de « l'hospitalité de la lecture de fiction » et va même jusqu'à qualifier cette lecture de « réparatrice ».

On sait en effet, pour ne donner qu'un exemple, le rôle que peuvent jouer les contes et les récits en général dans la construction et éventuellement la « réparation » du sujet.

*« Nous sommes une espèce assouvie au récit (...) Notre espèce semble être scrupuleusement tenue en laisse par le besoin d'une régurgitation linguistique de son expérience (...) Ce besoin de récit est particulièrement intense à certains moments de l'existence individuelle ou collective lorsqu'il y a dépression ou crise, par exemple. le récit fournit alors un recours presque unique. »* dit encore Pascal Quignard.

La lecture littéraire ouvre des **espaces**, des mondes souvent a priori inconnus qui permettent, non seulement de **découvrir l'autre, mais ainsi de mieux se découvrir soi-même**, en permettant « l'accès à un espace autre, lointain, à une *liberté intérieure* » comme le rappelle Michèle Petit.

Le processus de la lecture « affectivo-identificatoire » (terme employé par Catherine Tauveron) met l'accent sur l'aspect actif de l'identification comme une appropriation avec un effet structurant sur la construction de l'individu.

C'est par une quête de la **quête de la symbolisation** que passe la découverte de soi et du monde parce que la lecture relance une activité de symbolisation, un travail psychique comme une dimension essentielle, et ce, même si l'on n'est qu'un lecteur occasionnel et/ou un lecteur en devenir, issu de quelque milieu social que ce soit.

D'où la nécessité que le jeune lecteur soit confronté, par l'accès à la **métaphore, par déplacement et par condensation, à des textes forts** (« foisonnants, résistants, proliférants, réticents... ») **aux significations multiples** et non à des textes aseptisés qui ne seraient que le reflet banal de la vie quotidienne. L'écrit permet alors d'interposer un temps et un espace, de mettre à distance, ce dont ont souvent grand besoin nos élèves. Rappelons, pour illustrer ce point, le choix de Serge Boimare de faire travailler et réfléchir des adolescents en grande difficulté sociale et personnelle sur les mythes grecs, sur ces histoires qui ont

traversé le temps et qui sont souvent les plus proches des préoccupations intimes des enfants.

Tout ceci se faisant par l'intermédiaire d'une langue **qui n'est pas celle du quotidien, mais celle de la littérature**. (cf infra la contribution de Serge Goffard).

L'album de Ponti « *L'arbre sans fin* » en est une magnifique illustration puisqu'il aborde, dans une langue dépouillée, mais très poétique, les thèmes de fond auxquels l'humanité est toujours confrontée comme la mort, la filiation, la transmission mère-fille par exemple.

Un mot, que l'on n'aura pas la place de détailler, pour préciser que le rapport aux livres et à la lecture des garçons reste plus difficile que pour les filles : peur de l'intériorité, de la perte de l'image virile dans le groupe de pairs. Ce qui n'est sans doute pas sans lien avec le fait que la lecture de textes littéraires interroge chez tout individu l'expérience de la séparation et de la perte d'une part, et que, d'autre part, notre société valorise actuellement beaucoup la culture technique et la performance sportive au détriment d'autres valeurs.

Est-ce un hasard si, de nos jours, dans la plupart des pays, les médiateurs du livre littéraire sont en majorité des femmes ?

Nous venons d'insister sur le fait que lire déploie en fait deux dimensions a priori contradictoires chez le lecteur, c'est-à-dire l'intime et le social. Mais si lire, c'est lier des liens multiples avec l'autre ou les autres, avec le proche ou le lointain, c'est aussi se construire au plus profond et parfois au plus secret de l'individu. Il s'agit donc bien d' **articuler intimité et sociabilité sans les opposer et de considérer la lecture comme un geste interindividuel**.

Remarque ultime, mais sans aucun doute fondamentale, celle relative à la **liberté du lecteur**, à son pouvoir d'interprétation de l'œuvre. Aucune autorité ne peut contrôler la façon dont un texte est lu, compris, interprété et c'est toute la question de la censure et du contrôle des lectures « dangereuses », du contrôle de la réception et de l'imposition d'une lecture. L'accès à la maîtrise de la langue et aux textes imprimés a toujours été le privilège de ceux qui détenaient le pouvoir, qu'il soit civil, politique ou religieux. D'où l'importance que les enfants se confrontent directement aux textes vrais, sans intermédiaire de quelque nature qu'ils soient pour construire un habitacle où ils ne dépendent de personne.

Mais attention également à ne pas partir en croisade pour répandre la lecture littéraire, ce serait indubitablement le meilleur moyen de courir à l'échec. Et surtout, éviter à l'école deux dérives : l'une qui consisterait à demander aux enfants d'étaler à tous leur vécu, de dire l'indicible et le trop personnel, l'autre de mettre en place des instruments d'évaluation de l'influence de la lecture sur la construction de l'individu.

## 2) La notion de posture de lecture

La lecture d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire ne requièrent pas la même attitude, le même comportement de lecture, la même disponibilité intellectuelle, culturelle et psychologique. Il s'agit d'avoir **un rapport au texte différent** (ceci n'ayant rien à voir avec ce qu'on appelle par ailleurs les stratégies de lecture), **des modalités différentes de réception des textes**. Nous en avons tous fait personnellement l'expérience. Pour théoriser cela, Martine Burgos puis Dominique Bucheton ont construit le concept de « **posture de lecture** », qu'elle définit ainsi :

*« modes de lire devenus non conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que des spécificités du texte. »*

ou encore ainsi, selon un vocabulaire plus psychologique : *« schèmes pré-construits d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque face à une situation ou une tâche donnée. Se sont construits dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire des élèves. »*

Très souvent et/ou très longtemps, certains jeunes et même certains adultes sont figés dans une seule posture de lecture qu'ils adoptent face à tout support et à toute situation. Or c'est justement la **flexibilité de lecture** qui est caractéristique du lecteur efficace ; de plus, l'école en sollicite toujours plusieurs par rapport aux textes littéraires.

Quelques exemples de postures de lecture chez nos élèves, sans doute incomplets et un peu réducteurs, mais qui viendront à propos illustrer cette notion :

- la « lecture-tâche » : lire parce qu'il faut lire. La lecture n'est alors qu'une tâche scolaire dépourvue de signification liée, parfois à un refus, à une non-implication.

- la lecture de type référentiel, « la lecture-action » : il s'agit de plonger dans l'histoire racontée, que va-t-il se passer ? (cf la lecture à dominante affectivo-identitaire dont parle Catherine Tauveron.)

- la lecture critique, lettrée : que veut-on me dire et comment ? Le travail d'analyse littéraire qui se fait dans le second degré correspond bien à cela.

- la lecture « évaluative » par rapport au sujet lecteur : et moi dans cette affaire ? Cette posture est le plus souvent inconsciente et très a posteriori de l'acte de lecture lui-même.

Précision importante : ces diverses postures peuvent être parcourues par tout lecteur, jeune ou adulte, au moment même de sa lecture et après.

Plus les élèves circulent dans des postures différentes de lecture, plus ils ont de chances d'entrer dans la lecture critique de la littérature. D'où la nécessité de faire naviguer sans cesse les jeunes lecteurs entre ces différentes postures et

qu'ils aient conscience de cette circulation, pour former à long terme des lecteurs de textes littéraires.

### 3) La réception des textes

Pourquoi un point rapide sur ce concept et qu'entend-on par « réception des textes » ?

L'objectif de s'intéresser aux objets de lecture des enfants (notamment la littérature et la littérature de jeunesse) amène à s'interroger sur la façon dont ils appréhendent ces textes, dont ils les « reçoivent » (pas au sens passif du terme), c'est-à-dire dont ils en construisent le sens. A l'inverse, les théories littéraires du XXème siècle se sont d'abord intéressées au texte, à l'œuvre, avant de réfléchir au lecteur de ces textes, à ce qui se passait quand il lisait des textes littéraires.

Que nous disent les théories de la réception dans cette perspective, que peuvent-elles apporter à la didactique de la littérature?

Les théories de la réception sont en fait un vaste ensemble qui conjugue des approches différentes : linguistiques, sociologiques, psychologiques et même historiques avec des axes forts et spécifiques selon les auteurs. On se contentera ici de donner quelques points de repères, sans pour autant faire un cours d'histoire littéraire, ces repères permettant, on le comprendra, d'interpréter au mieux la façon dont nos élèves « reçoivent » les textes auxquels ils sont confrontés. C'est ce que dit, avec ses propres mots, Nicole Robine :

*« l'esthétique de la réception est centrée sur l'effet de lecture . Seul l'acte de lecture assume la concrétisation de l'oeuvre littéraire... Le lecteur est le présumé fondamental du texte. La lecture transforme le texte qui se présente comme un potentiel d'action ».*

Les courants les plus porteurs dans notre réflexion et auxquels on peut faire appel dans une perspective didactique de la lecture littéraire :

- **L'école de Constance** dont les travaux développés dans les années 1970 par Jauss et Iser, ont été vulgarisés en France dans la décennie suivante.

- **H.R. Jauss** :

*« L'oeuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence... Elle est plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence. »*

*« Dans le cas extrême de l'ouverture maximale, celui des textes fictionnels dont le degré d'indétermination est conçu de manière à engager l'imagination du lecteur actif à intervenir, on constate que chaque réception nouvelle se développe à partir d'un sens attendu ou préexistant, dont la réalisation ou la*

*non-réalisation fait apparaître la question qu'il implique et déclenche le processus de réinterprétation.* » (in *Pour une esthétique de la réception* Gallimard)

Ces deux citations de Jauss illustrent bien la nouvelle perspective ouverte par cet auteur : l'importance d'un sujet lecteur actif devant le texte et de ce qu'il appelle « **l'horizon d'attente** » (sens attendu par le lecteur) qu'il bâtit. C'est alors la conjugaison de cet horizon d'attente et de celui du texte qui permet la construction du sens de l'oeuvre pour ce lecteur-là, à ce moment là.

Apparaissent également fondamentaux : **l'expérience esthétique de la lecture littéraire** dans la construction de l'imaginaire et dans la perception du monde. ainsi que la notion de **dialogue** avec le texte (terme repris d'ailleurs de Bakhtine) :

*« L'effet de l'oeuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé ; celui-ci ne peut « dire quelque chose » à celui-là que si le sujet découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant. »* (in *Pour une esthétique de la réception* Gallimard)

#### - **Wolfgang Iser** :

s'intéresse lui aux relations entre le texte et le lecteur. Ce dernier doit assumer seul cette relation en sachant qu'il n'aura jamais de certitude sur l'exactitude de son interprétation. Il suppose que, pour que les possibilités de communication entre Texte et Lecteur fonctionnent, il existe dans le texte des directives, des **instructions de lecture, des consignes implicites que le lecteur doit actualiser.**

*« La discontinuité du texte fictionnel... contribue, du fait de la rétention de l'information, au renversement des attentes habituelles du lecteur. En effet, celui-ci devra reformuler pour lui-même le texte pour pouvoir l'assimiler... Le renversement des automatismes dans la pratique du lecteur, provoqué par la discontinuité du texte fictionnel... provoque la production d'un système d'équivalences propre à rétablir la continuité entre les segments textuels disjoints par les blancs. »* (in *l'acte de lecture* Mardaga)

Le lecteur de fiction pose à l'auteur des questions sur les informations absentes, les blancs et il doit y répondre lui-même en puisant dans son imaginaire, son savoir, ses références, son « encyclopédie » dirait Eco...

#### • **Umberto Eco** :

quant à lui travaille plutôt sur la sémiotique textuelle que sur la réception et il s'intéresse aux moyens de production de sens.

*« Si... le texte est une machine paresseuse, qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour emplir les espaces de non-dit ou de déjà dit resté en blanc, alors le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelle. »*

(in *Lector in Fabula* Grasset).

Deux concepts théoriques viennent étayer ce fonctionnement du lecteur face au texte : celui de « **lecteur modèle** » (construction virtuelle -et inconsciente- de l'auteur qui écrit *pour* ce lecteur inscrit dans le texte) et celui, non moins important, de « **limites de l'interprétation** » garanties par la cohérence textuelle ( on ne peut pas faire dire n'importe quoi à un texte pour traduire cette notion de façon très simpliste cf infra) :

« *L'initiative du lecteur consiste à émettre une conjecture sur l'intention de l'oeuvre. L'ensemble du texte doit approuver cette conjecture interprétative, mais cela ne signifie pas qu'il faille en émettre qu'une seule. Elles sont, en principe, infinies, mais à la fin, elles devront être testées sur la cohérence textuelle, laquelle désapprouvera les conjectures hasardeuses.* » ( in *Les limites de l'interprétation* Grasset).

Il est important de distinguer chez les enfants les effets programmés (intention de l'auteur, intention de l'oeuvre), des « fantasmes » qu'ils peuvent émettre à propos d'une oeuvre. Si le lecteur a « des droits » sur le texte, celui-ci en conserve également...

Revenons également sur un point important développé largement par Eco dans ses ouvrages, et qui n'est pas, pour nous enseignants, sans conséquences didactiques, le rôle fondamental dans l'interprétation d'un texte des « compétences » de lecture du sujet-lecteur, de son **encyclopédie** en termes de langue, de savoirs, de culture, de lectures antérieures... Encyclopédie que l'école doit peu à peu bâtir chez l'élève, qui n'est pas un acquis familial, social ou culturel et qui sera sans cesse construite, réorganisée, complétée, modifiée par l'adulte tout au long de sa vie de lecteur.

• **M. Picard ; V. Jouve ; J.Perrot**

Troisième perspective qui peut également éclairer les pratiques pédagogiques, celle qui est développée par Picard et Jouve et que J. Perrot a synthétisée. Cette approche freudienne permet de distinguer -cf les nuances en anglais entre *game* : comme jeu structuré à règles et *playing* comme jeu sans règles et fantasmatique- :

- **le lu** (correspond au *playing*) est du côté de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, **des identifications**, de la re-connaissance et du principe de plaisir. Le lecteur est pris par « l'illusion référentielle », réagit sur le mode émotionnel et pulsionnel, s'identifie aux personnages, se projette dans le monde du livre et introduit ses références dans le récit.

- **le lectant** (correspond au *game*) : **le lecteur met à distance**, analyse les règles du jeu littéraire.

- le **liseur** ( intermédiaire aux deux autres) établit un pacte de lecture avec le livre, se distancie de l'illusion référentielle tout en acceptant de faire comme si.. [Jouve reprend Picard en transformant le « liseur » en « **lisant** » (mode actif de participation et d'investissement affectif à mi-chemin entre l'attitude distanciée du lectant et l'investissement passif du lu.)

Cette longue citation de **Jean Perrot** met bien en perspective le champ défriché, avec leur propre terminologie, par Vincent Jouve et Michel Picard :

*« Il y aurait trois types de ecteurs se combnant dans tout acte de lecture, en fonction de la culture et de la conscience littéraire du sujet : le **lectant** qui connaît les règles du jeu littéraire et pratique la lecture comme un game...La lecture dans ce cas est alors une activité de prévision concernant le personnage considéré comme un pion narratif. Elle est savante et référentielle et s'appuie sur des scénarios complexes et intertextuels, anticipe la suite du récit en fonction d'une idée du vraisemblable qui est référence à l'expérience commune, mais aussi aux lois du genre et à l'image de l'auteur. Jouve distingue ici le lectant jouant sans projet bien défini et le lectant interprétant l'oeuvre de l'auteur dans un but critique ou culturel.*

*Le **lisant** ... est pour Jouve le lecteur victime de l'illusion romanesque dans une situation de lecture proche de l'état de sommeil, pour qui les personnages sont des personnes véritables. Le game cède ici la place au playing, l'activité spontanée des jeux de rôles. Cette position est plus courante, celle des lecteurs naïfs qui s'investissent pleinement dans le monde imaginaire en se projetant dans le personnages, dans une fusion de leur Moi onirique(...).*

*Le **lu** enfin est le lecteur qui s'abandonne aux satisfactions inconscientes en toute sécurité protégé comme il l'est par une distance infranchissable entre le regardant et le regardé que pose la barre de l'inconscient. Jouve souligne largement le fait que toute lecture est fondée sur la curiosité, sur la réparation d'un manque, d'une perte dont l'objet, en dernière analyse, est la mère,, appelant... l'espace transitionnel de substitution. Ainsi le voyeurisme de ce lecteur n'est autre que la recherche d'une séduction, qui est promesse d'aventure intérieure, relation du Moi à ses propres fantasmes. »*

Pour conclure sur les apports des théories de la réception dans le domaine de la didactique des textes littéraires, on pourrait retenir quelques points incontournables dont un enseignant devrait tenir compte dès l'école primaire :

- la signification d'un texte dépend de la relation qui s'établit entre le lecteur et lui.
- l'oeuvre littéraire de qualité est riche d'interprétations multiples
- les mises en relation avec d'autres textes ouvrent la voie à une intertextualité toujours très porteuse (cf les lectures en réseau)

- pour percevoir ce qu'il y a dans un texte littéraire riche, l'enfant doit avoir acquis des compétences diversifiées (linguistiques, littéraires, culturelles...).
- la signification d'une oeuvre naît de l'interaction entre les effets programmés par le livre et les compétences de l'enfant qui le rendent capables de les percevoir puis de les interpréter.

#### **4) Comprendre-Interpréter ou la construction du sens**

Il s'agit là d'un débat, complexe et ancien, qui ne sera pas tranché aujourd'hui, mais sur lequel il convient malgré tout d'affirmer avec force quelques idées, pas toujours partagées...

La vulgate très répandue dans ce domaine et dont on trouvera ici quelques traits volontairement un peu forcés, affirmerait plutôt ceci :

- au niveau du texte : le sens est caché dans le texte et doit être révélé peu à peu par un travail d'explicitation progressive (cf le lien avec l'herméneutique)
- au niveau du déroulement du processus, il y aurait trois temps dans la construction du sens d'une oeuvre : la compréhension littérale, puis la compréhension inférentielle (fine), enfin l'interprétation elle-même.
- au niveau des compétences et possibilités de l'enfant lecteur : l'interprétation n'est pas possible avec des enfants mauvais lecteurs qui ont déjà du mal à se concentrer sur la compréhension littérale. En un mot, ce n'est pas à la portée de tout le monde... C'est un plus !

La question qui pourrait résumer ce dilemme situe le problème sur un tout autre plan : qui a le droit et/ou le pouvoir d'interpréter ? Car, en effet, il s'agit bien ici de problème de pouvoir, de pouvoir interpréter, mais aussi du problème de fonctionnement cognitif des enfants sur de l'écrit (« ils ne savent pas interpréter... » entend-on souvent). **Un des enjeux de l'accès aux textes littéraires est bien celui de la parole de l'enfant dans la classe, et ce, quel que soit son âge.**

C'est exactement le point de vue de Catherine Tauveron dans un article de Repères 19 :

*« Si l'on pose, comme on le fait souvent dans le discours théorique et didactique que l'interprétation est une activité seconde par rapport à la compréhension mais supérieure à elle, et de ce fait plus élitiste, alors il convient d'abord d'apprendre à comprendre à l'école avant d'apprendre à interpréter au lycée, et c'est bien ainsi que les choses sont entendues. Inversement, si l'on pose que le processus interprétatif est inclus dans le processus de compréhension, c'est la conception même de l'apprentissage de la lecture qui est à revoir. »*

Ce qui illustre bien la nécessité d'éviter les ruptures dans le parcours de l'élève et d'aborder les textes littéraires pour ce qu'ils sont et pas seulement comme des prétextes pour apprendre à mieux lire ou pour travailler la langue. Les

enfants, même les plus jeunes sont intéressés par cela. Sinon, on risque de les cantonner à l'ennui devant une tâche dénuée de sens et dont le seul but serait de récolter une bonne note. (cf supra les postures.)

Roland Goigoux (IUFM de Clermont-Ferrand), qui a beaucoup travaillé sur les enfants en grande difficulté de lecture, ne dit pas autre chose :

*« Il serait illusoire de croire qu'une première étape de l'apprentissage pourrait viser une compréhension littérale avant d'atteindre (au collège par exemple) une compréhension inférentielle. Pour construire du sens, les lecteurs doivent établir des liens, d'une part entre les différentes informations issues du texte (inférences de liaison) et d'autre part, entre les informations issues du texte et leurs connaissances antérieures (inférences interprétatives). En d'autres termes, ils doivent aller au-delà de ce qui est dit explicitement dans le texte pour satisfaire leur intention de lecture. »*

Le sens est construit par le lecteur qui se situe en interaction avec le texte. Celui-ci effectue un travail de **prélèvement et de mise en relation** d'indices dans une attitude active de dialogue avec le texte. (Précisons que ce retour sur l'écrit n'est pas spontané et qu'il convient d'y entraîner les enfants.) L'interprétation n'est pas une étape postérieure, parfois elle précède même la compréhension. Apprendre à comprendre, c'est apprendre à interpréter. L'acte de lecture ne peut pas ne pas être interprétatif, autrement, il n'est pas. Si ce risque n'est pas pris, il n'y a pas lecture, de même qu'on ne joue pas une partition sans l'interpréter : le seul intérêt de la musique c'est d'être jouée, interprétée ; le seul intérêt de la lecture littéraire, c'est d'être interprétée.

**Mais tout n'est pas valide sur un texte**, nous l'avons déjà pointé plus haut : respecter les droits du lecteur, mais aussi les droits du texte. Il ne faut surtout pas sauter le nécessaire processus de **validation** qui s'appuie à la fois sur les données du texte (la re-lecture) et/ou sur les données culturelles extérieures. L'enseignant doit se prémunir des approches fantasmées et projectives qui conduisent à des illusions de lecture pour **construire des processus réutilisables chez les élèves**, les former à une posture de lecteur lettré qui se meut à l'aise dans une activité très complexe, cognitive, culturelle et symbolique.

## EN GUISE de CONCLUSION

**N'oublions pas que nos élèves** sont des lecteurs en devenir et non des lecteurs experts, ce qui signifie qu'il faut -c'est une évidence mais importante à rappeler- savoir adapter ce que tous ces points de vue de spécialistes peuvent nous apporter concrètement dans notre position de médiateur et ne pas faire de l'applicationnisme direct dont on sait les ravages. Nous avons brossé là un tableau rapide destiné à appuyer une réflexion didactique solide en matière de lecture

littéraire, et non fourni un ensemble de grilles à appliquer telles quelles dans des situations pédagogiques données. Encore faut-il le compléter par un second axe de réflexion qui lui est complémentaire et qui sera abordé ensuite, celui des textes.

Francis Tourigny  
CRDP de l'académie de Créteil  
26 février 2003

## Petite bibliographie portative sur « Le lecteur et les textes littéraires »

### Textes théoriques de référence :

- JAUSS, H.R. : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, NRF, Gallimard, 1978
- ISER, W. : *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985
- ECO, U. : *L'oeuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965
- ECO, U. : *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985
- ECO, U. : *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992
- PICARD, M. : *La lecture littéraire comme jeu*, Lyon, Vois Livres, 1991
- JOUVE, V. : *La lecture*, Paris, Hachette, 1993
- PERROT, J. : *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris, Cercle de la Librairie, 1999
- PETIT, M. : *L'éloge de la lecture, La construction de soi*, Paris, Belin, 2002

### Ouvrages didactiques :

- TAVERON, C. : *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002
- POSLANIEC, C. : *Vous avez dit « Littérature »*, Paris, Hachette, 2002
- ZOUGHEBI, H. (dirigé par) : *La littérature dès l'alphabet*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2002
- LARTIGUE, R. (dirigé par) : *Vers la lecture littéraire, cycle 3*, CRDP de Créteil, 2001

### Revue :

actuellement de très nombreux articles de revues traitent de la question de l'introduction de la littérature dans les nouveaux programmes de l'école ; il serait trop long de les énumérer ici. Signalons cependant :

- Repères n°19 : *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, INRP, 1999
- Argos n° 29 et 30 : *Pratiques artistiques et culturelles*, CRDP de Créteil, mars et septembre 2002.
- Le Français aujourd'hui n°137 : *L'attention aux textes*, avril 2002.
- Page Education : *La littérature de jeunesse à l'école*, mars 2002.
- Page Education : *La littérature de jeunesse au collège*, octobre 2001.

### Sites :

De très nombreux sites sont actuellement consacrés à la littérature de jeunesse, citons simplement celui de l'université du Maine, seul site universitaire dans le domaine, notamment sur le récent colloque de novembre 2002 : « La littérature de jeunesse entre didactique de la lecture et apprentissages culturels » :

<http://lize.univ-lemans.fr>