Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'oeuvre (Conférence d'ouverture)

Jean-Charles Chabanne

▶ **To cite this version:**

Jean-Charles Chabanne. Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'oeuvre (Conférence d'ouverture) : Conférence d'ouverture des 7e rencontres de didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, avril 2006. 7e Rencontres de didactique de la littérature, Apr 2006, Montpellier, France. hal-00921916

HAL Id: hal-00921916
https://hal.science/hal-00921916

Submitted on 22 Dec 2013

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

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

Jean-Charles CHABANNE

Maitre de conférences, IUFM de l'académie de Montpellier, site de Perpignan, ALFA-LIRDEF (E.A. 3749, IUFM de Montpellier)
jean-charles.chabanne@montpellier.iufm.fr

Introduction, 1
Conférence d'ouverture

« Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre »

- Que sait-on exactement de ce qui se passe lorsqu'on demande aux élèves, par exemple, de *lire à haute voix*, *reformuler*, *commenter*, *analyser*… lorsqu'ils sont en maternelle, en primaire, au collège, au lycée, à l'université ? Peut-on spécifier la dimension *littéraire* de cette activité ? En quoi et dans quel cas la lecture d'un texte devient-elle rencontre avec une œuvre ? Comment peut-on l'évaluer ?

- S'interroger sur le travail « concret » du lecteur, c'est chercher à observer de près quelles sont les *tâches* qu'on lui confie ; comment il les comprend et les réalise ? Quelles sont les situations qui sont créées ? Des méthodes et des savoirs enseignés, qu'est-ce qui est effectivement réemployé ? Comment les élèves concilient-ils les apports du cours, des documents, des manuels… et la lecture subjective, dans le paradoxe qu'organise une lecture qui doit être à la fois personnelle et construite dans le cadre socialisé de la classe ? Peut-on prendre en compte didactiquement la part de *singularité* de l'activité de lecture (notamment les silences…) ?

- Quels sont ce que certains appellent les « gestes professionnels » de l'enseignant de littérature, et en particulier, dans le vif de la classe, ses interventions pour lancer, guider, faire aboutir le travail de la lecture et son commentaire ? L'*étayage de la lecture littéraire*, défini comme le travail patient, précis et exigeant de stimulation et de guidage « en temps réel » de l'activité interprétative, est une compétence professionnelle. Peut-elle être identifiée ? Peut-elle devenir objet de formation ?

- Quel sens voulons-nous donner à la notion de *culture littéraire*, et comment voyons-nous son articulation avec l'activité du lecteur ? Quelle part peut jouer le choix de telle ou telle *œuvre* dans ces apprentissages ? Comment prendre en compte le rapport à l'œuvre de l'élève ? Quelles peuvent être les formes *d'initiation* aux pratiques culturelles liées à la littérature et ses entours

Avant tout, il faut rappeler que la problématique des 7èmes Journées des chercheurs en didactique de la littérature reprend une question qui a émergé de plus en plus nettement lors de précédentes Journées ou colloques. Car l'interrogation portant sur le travail empirique du lecteur de littérature se poursuit de manière constante. Citons en particulier :

–1988, Nîmes *: Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école* (coord. P. Demougin et J.-F. Massol) ;

–2004, Rennes *: Le Sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature* (coord. A. Rouxel et G. Langlade).

–2005, Aix-en-Provence : « *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances* » (coord. M. Lebrun).

À la recherche (illusoire ?) du lecteur empirique

Le concept de « sujet lecteur » est aujourd'hui sous les feux de la théorie de la littérature, et de la didactique de la littérature. Pas un article ne paraît désormais sans que soient citées les mêmes références : Iser 1976 (*L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*), Jauss 1978 (*Pour une esthétique de la réception*), Eco 1965 et 1985 (*L'œuvre ouverte* et *Lector in fabula*), Picard 1987 (*La littérature comme jeu*), Jouve 1993 (*La lecture*)[1]…

Mais les praticiens de la formation et de l'enseignement, savent que ce lecteur qui se dessine dans les œuvres précitées reste encore un lecteur théorique, sur le même plan que le *narrataire* ou le *destinataire*, artefacts produits – intentionnellement – pour l'analyse du dispositif énonciatif *inscrit* dans le texte[2]. C'est *l'Archilecteur* de Riffaterre ou le *Lecteur Modèle* de Eco, construction hypothétique utile à l'analyse de mécanismes textuels internes, invariants constitutifs de l'œuvre :

> Un texte est un dispositif conçu dans le but de produire son Lecteur Modèle. Je répète que ce lecteur n'est pas celui qui fait une conjecture dont on puisse dire qu'elle est 'la seule exacte'. Un texte peut projeter un Lecteur Modèle habilité à envisager des conjectures infinies. Le lecteur empirique n'est qu'un acteur qui fait des conjectures sur le genre de Lecteur Modèle postulé par un texte (Eco 1996 : 58).

Cette abstraction d'un lecteur « inscrit » dans le texte est une hypothèse de travail liée à l'orientation épistémologique des études littéraires, dont l'objet central est d'abord l'œuvre, décrite par une poétique. Le lecteur réel, quand il s'exprime, est le *Critique* : l'expérience critique est définie comme expérience subjective, qui ne relève donc pas d'une science du texte.

> Née de Sartre et de Bachelard, mais aussi de Du Bos, de Thibaudet, de Valéry, et surtout de Proust et de Baudelaire, contre Sainte-Beuve, puis contre Lançon, la nouvelle critique, comme son nom l'indique, c'est de la **critique**, c'est-à-dire de la lecture interprétative d'œuvres singulières considérées *dans leur singularité* [...]. La **poétique**, elle, c'est « l'étude des faits de 'transtextualité', ou transcendance textuelle des textes »; de ce qui met les

[1] Voir l'anthologie de N. Pégay-Gros 2002.
[2] Constat fait aussi par M. Parmentier, rendant compte de Piégay-Gros 2002 : « La deuxième lacune des théories de la lecture est bien sûr la lecture réelle, probablement inconnaissable », qui ne cite qu'une seule référence, V. Jouve.

> textes en relations diverses avec d'autres textes; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent à travers les siècles [...] et les nations [...] les conditions et les modalités de la création littéraire, et plus précisément [...], la littérarité de la littérature, c'est-à-dire, selon moi, ce qui fait que la littérature, qui est bien des choses – par exemple un signe des temps, ou une expression de l'individu ou de la société –, est aussi (voilà un grand mot lâché) un *art* (Genette 1984,146-147).

Les choses évoluent : la théorie littéraire fait place à un questionnement sur l'expérience du lecteur (Rosenblatt 1978), mais encore est-elle saisie sous la forme… de textes littéraires (*L'expérience de lecture,* Jouve 2005). Si l'on veut trouver trace du lecteur empirique, il faut solliciter des méthodologies différentes, appuyées sur d'autres données que les seuls textes ; nous sommes alors du côté des approches « externes » de la lecture : du côté des historiens (Chartier 1985, 1995 et 1997), des sociologues (Escarpit 1978, Leenhardt & Josza 1982, Robine 1984, Poulain 1988 et 1993, Burgos 1992, Baudelot et al. 1999, Privat 1994) ou des psychologues de la lecture (Grimaud 1981, Nardocchio 1992, Turner 1996, Schneider 1999[3]), parfois convergentes avec des contributions contemporaines à la théorie de la réception esthétique (Genette 1997, Schaeffer 1999).

Le lecteur empirique, par contre, est le *souci* de l'enseignant : c'est à lui qu'il a affaire d'abord, car c'est à lui qu'il doit faire acquérir quelques-unes des compétences du Lecteur Idéal… Mais commencer par rêver le lecteur comme il devrait être c'est se placer d'emblée dans une situation d'inconfort, quand on est un praticien. C'est aussi ignorer ce qu'est la lecture réelle et son développement pour un sujet. Mais c'est surtout déconsidérer d'emblée ces lectures « premières » à partir desquelles il va falloir construire l'évolution ultérieure. Sans compter que les tâtonnements, les hésitations et les contresens des apprentis lecteurs ne sont pas sans évoquer les tours et des détours de la lecture savante elle-même, quand elle n'oublie pas d'où elle vient. La lecture *première*, loin d'être nécessairement une lecture pauvre ou réductrice, peut être immédiatement complexité et richesse. Car c'est de cette expérience *première* de la lecture que vont se nourrir les compétences du lecteur expert, celles qu'évaluent les examens et les concours, ou que systématise la recherche universitaire. C'est ce lecteur réel qu'il faut aller écouter et observer, comme le rappelle Gérard Langlade (2001c ou 2004a).

Obstacles et résistances

Écouter les élèves, c'est d'abord prendre conscience que le singulier que nous employons inconsidérément quand nous parlons de « LA » lecture littéraire est sans doute pour une part

[3] Qui a initié le croisement de la psychologie cognitive avec la théorie de la réception : voir le modèle de Cognitive Reception Theory, dans le prolongement du modèle Reader Response to Literature : Turner 1996, Schneider 1999.

trompeur. Les expériences des textes et la manière dont les élèves se représentent et vivent cette activité sont sans doute beaucoup plus différenciées. D. Bucheton (2000a) avait identifié ces obstacles en montrant comment les conduites de lecture sont déterminées par des représentations, des attitudes, des investissements dans la tâche (des *postures*) qui lui préexistent et l'orientent dans des directions qui ne sont pas toujours celles que l'enseignant valorise. Il paraît important de prendre conscience des **obstacles** que nos pratiques renforcent involontairement, lorsque nous considérons comme acquises des attitudes et des compétences culturelles qui tiennent les élèves hors des jeux de langage que nous voudrions leur voir jouer (voir les contributions de Brenas, Richard et Lecavalier, De La Haye & Bonneton-Botte).

La présence matérielle de l'œuvre

Si on s'interroge sur la lecture *empirique*, c'est d'abord la manière dont le texte est physiquement présenté aux lecteurs qui apparaît comme un élément clé. Ainsi nombre de contributions (Brenas, Camenisch, Claustre, Delahaye, Demougin et al., Duminy-Sauzeau, Dumortier & Dispy, Dreyfus & Soulé, Dupuy, Faure & Etienne, Javerzat, Jolibert et al., Morissette & Dezutter) portent sur la *présentation matérielle* de l'œuvre : dans quelles conditions l'élève est-il mis en présence du texte, et au-delà comment est-il invité / autorisé / encouragé /aidé à en *faire l'expérience*, à vivre une / des lecture(s). Cet accès matériel à l'œuvre est d'autant moins négligeable que l'œuvre n'est pas un objet dont on fait un usage banal, mais l'occasion d'une expérience particulière, engageant pleinement le sujet, mobilisant son attention, sa sensibilité, sa mémoire, et son corps (rythmes, sonorités, émotions…). Il y a là un ensemble de conduites d'appréhension, pour une part corporelles (qu'on pense par exemple à l'importance des espaces où l'on lit, des postures du lecteur, voire des moments de la journée ou de la semaine propices à tel ou tel mode de lecture…), et pour le reste mentales – mais celles-ci ne sont pas moins *concrètes*.

Ce traitement des aspects matériels de la lecture trace une ligne de partage entre deux orientations de l'enseignement de la littérature : la première en fait un enseignement du *discours sur* la lecture, sur le texte, donc une *didactique du commentaire*, ce qui est particulièrement pertinent dans le second cycle et à l'université. Le texte, souvent, n'est considéré qu'après les pré-lectures, comme si le commentaire effaçait l'expérience première de l'œuvre, comme si celle-ci n'était qu'un lieu de passage, où l'on ne s'installe pas – voire un lieu dangereux, ouvert à tous les contresens et à toutes les ignorances.

Dans la seconde orientation de l'enseignement de la lecture, la lecture est abordée comme une initiation à *l'expérience singulière* que permet la lecture, une initiation aux modes de ressentir,

d'imaginer, mais aussi de penser, de débattre, d'apprendre que permet cette expérience. Il s'agit alors, il est vrai, moins d'une initiation aux sciences du littéraire qu'une forme d'éducation culturelle, une *acculturation* aux conduites corporelles, cognitives, verbales, affectives qui caractérisent un certain *usage* de l'œuvre (j'apprends à imaginer, à visualiser à apprécier, à mettre en relation, à me projeter, à faire mon miel du texte, etc.), et corrélativement, des *genres d'interaction* qui font de cet usage une *pratique partagée* : à commencer par les modes d'échanges informels autour des lectures, les formes d'écrits « en écho » à cette expérience. Il est naturel que cette seconde conception intéresse en priorité ceux qui ont mission de faire connaître et apprécier la littérature aux plus jeunes et aux moins familiers de ses usages.

Parmi les éléments d'une compétence professionnelle qui serait celle du *médiateur*, il faut donc signaler la capacité à *organiser le parcours physique de l'œuvre* : le choix de l'organisation de l'espace de lecture (ce que savent toutes les enseignants de maternelle : où s'asseoir ? comment disposer les élèves pour qu'ils soient dans le regard des autres et de l'enseignante…), le choix du *moment propice* dans la journée, la semaine (et d'autres choix chronologiques aussi importants que la durée des temps de lecture, leur fréquence, leur réitération…), le choix des *modalités de présentation* du texte (œuvre entendue ou lue silencieusement, lue en solitaire ou lue en collectif, lue en classe ou lue chez soi, lue en plusieurs étapes ou lue en un fil continue, théâtralisée [Grimaud & Riou, Billant-Rannou, Dardaillon & Favriaud, Jolibert & Villecourt], etc.), etc.

Pour donner un seul exemple d'un geste professionnel dans sa simplicité apparente et dans la complexité de ce qu'il engage, je signalerai que les contributions ont été nombreuses à s'intéresser à la manière dont sont gérés, au cours de la séquence, les **retours au texte** : à savoir, les relectures partielles ou intégrales, dans une conception spiralaire dont l'équilibre relève d'un savoir faire délicat. Le texte est-il présent, et sous quelle forme, dans les commentaires qui en sont faits (nature et fonction de la *citation*) ? Conformément aux habitudes, le texte est-il lu **avant** qu'on en discute, ou la lecture – j'entends, une lecture attentive, faite pour le texte lui-même, et non dans la perspective d'un exercice ou d'une analyse –, est-elle faite **après** qu'on a présenté, discuté, échangé, ou encore après un premier contact, intégral ou partiel ? Le texte est-il relu pour être analysé, mis à distance, étudié comme objet ? Ou le texte est-il relu pour lui-même, relu pour être entendu comme œuvre, objet d'une attention de nature différente ?[4]

[4] C. Tauveron introduit une autre question : quel peut être l'effet de l'utilisation d'œuvres dans lesquelles l'acte de lecture, les expériences du lecteur, les usages de la lecture, sont à leur tour mis en scène (méta-narration) ?

Approcher l'expérience esthétique elle-même

Si la *présence matérielle de l'œuvre* est si importante dans la classe de littérature, c'est que nous, qui sommes attachés à la justification d'un enseignement de la lecture *littéraire*, nous pensons important de croire que se joue, dans la rencontre matérielle avec l'œuvre, quelque chose de singulier, qui fait la valeur de la rencontre avec toute œuvre d'*art*, quel que soit son support. Appelons cela *l'expérience esthétique*.

Certaines contributions s'intéressent de près à ce qui se passe dans ces moments de corps à corps avec l'œuvre, avant même tout commentaire ou analyse outillée, lesquels consistent justement à re-venir sur cette expérience fondamentale. Ce qui se passe à ce moment-là est un objet d'investigation d'autant plus délicat que nous sommes ici à la frontière entre la sphère intime de l'expérience subjective, le privé du privé, et la sphère scolaire, celle des apprentissages. D'où un double doute : est-ce que cette expérience *existe* spécifiquement ? Et doit-elle être / peut-elle être *enseignée* ?

Certains (Bichi, Calistri, Dupuy, Gaiotti, Dardaillon & Favriaud…) s'interrogent sur la nature d'une *expérience esthétique* qui reste énigmatique et qui inscrit résolument nos approches dans un cadre anthropologique : à quoi sert l'expérience de l'art pour un sujet, pour une collectivité ? Il est intéressant de noter ici que cette question est commune à d'autres disciplines artistiques, comme le rappellent quelques-uns des contributeurs (Villagordo & Parayre, Massol, de Oliveira Micotti). L'élève lit ou écoute, oui, mais plus précisément ? Il rêve, il éprouve, il ressent, il imagine, il visualise ? Il pense, il réfléchit, il raisonne ? Il évalue ? Plusieurs approches sont possibles de cette expérience, anthropologique, sociologique… cognitive, psychanalytique… Elle a à voir avec de vastes problèmes humains : la fonction de la fiction, qui assure un lien entre l'imaginaire et le concept, entre le singulier et l'universel, entre l'idée et ses images, entre le corps qui ressent et l'esprit qui tente de le penser, etc. (Schaeffer 1999). Elle permet à l'invariant (le stéréotype) qui rend possible l'intercommunication de se réactiver en métaphore vive. Elle relie sans doute plus étroitement que dans d'autres transactions la dimension intellectuelle et la dimension émotionnelle.

Mais laissons ici ces vastes et difficiles questions aux esthéticiens, pour garder à l'esprit que ce qui intéresse ici les didacticiens, c'est moins l'élucidation de cette expérience que les « traces » qu'elle peut laisser dans le développement des interactions autour de l'expérience empirique de l'œuvre, les savoirs qui s'adossent à cette expérience, qui la rendent possible mais aussi qui la prolongent, et qui sont pour une part des savoirs langagiers : il faut *apprendre à dire-écrire l'expérience esthétique*, et pas seulement à la commenter. Car cette expérience, si elle comporte une part intime qui échappe

au dicible (Pibarot 1999), est aussi médiatisée par des signes, qui lui servent d'interprétant (Savan 2002, Greimas & Fontanille 1991), signes dérivés des signes que l'œuvre met en jeu : visions, images, valeurs, gestes corporels aussi… D'où l'intérêt pour les formes de discours, les jeux de langage qui reprennent, expriment et font partager cette expérience. Nous y reviendrons.

Vivre l'expérience esthétique, ressentir-comprendre-apprécier-goûter l'œuvre ne peut être conçu comme événement naturel. Cela relève d'un ensemble de conduites de réception qui sont transmises ou construites, ce qui expliquerait pourquoi l'attitude face aux œuvres, la capacité d'en profiter, d'en faire usage, est historiquement et socialement différenciée – mais qui permettrait de concevoir que les différences de sensibilité esthétique ne sont pas irréductibles. Apprendre à écouter l'œuvre, à la goûter, à la laisser jouer sur soi, à la laisser stimuler une imagination, développer un espace de fiction, mettre en scène des valeurs et provoquer des conflits, donner à penser, renvoyer à la fois à soi et à d'autres œuvres qui se tissent à la première, éveillent des échos de mémoire… ce travail complexe de la pensée et de l'émotion liées ne peut être laissé au seul heureux hasard. Quels modes de transmission de ces conduites qui pour une part sont visibles (par exemple, rire, sourire, pleurer dans le moment qu'on pratique l'œuvre, monter comment on en fait quelque chose, expliquer ce qu'elle évoque, ce qu'elle émeut, ce qu'elle explique…[5]) mais pour une part restent invisibles, intériorisées : ce qu'approchent ici Mazauric, Fourtanier et Langlade quand ils s'interrogent sur des formes d'activité caractéristiques, qu'ils appellent concrétisation imageante, activation fantasmatique, ou réaction axiologique… Ici nous rejoignons une problématique qui est celle du développement-acquisition de la sphère des émotions et des valeurs. Comment le petit d'homme apprend-il à penser-ressentir, dès lors qu'on sait que laissé à lui-même, il ne développe pas la sensibilité, l'empathie, la capacité à partager avec d'autres non seulement des états mentaux conceptuels mais aussi affectifs ? Pour partie, ces acquisitions se font par des conduites imitatives, par un partage corporel des comportements, par une co-production de conduites corporelles modèles (d'où l'importance des temps de lecture partagés, des jeux de réception collectifs, d'une construction d'abord sociale des comportements avant leur intériorisation (Grossmann 1996, Cosnier 1994).

Parler-écrire sur l'œuvre : le contretexte

On se représente souvent la lecture comme une activité solitaire et silencieuse, pure *cosa mentale*. Au contraire, la plupart des contributions font état de multiples médiations qui la manifestent, en particulier de jeux de langage qui se développent autour d'elle.

[5] Cette transmission se fait parfois hors des modalités habituelles du travail de l'enseignant. C'est encore plus vrai pour la formation, comme en témoigne, par exemple, Ph. Bouaillon dans « Témoignage, la littérature en formation », dans *Pratiques de la littérature au cycle III*, CRDP de Montpellier, 2005.

En matière de discours autour de l'œuvre, on pense évidemment à des formes plus ou moins normées, comme les genres du discours critique scolaire et universitaire : l'explication de texte ou le commentaire composé, la monographie – voire, aux frontières de la discipline, le commentaire philosophique (Desault, Chirouter). Mais les intervenants de ces Journées se sont plutôt intéressés, non aux formes canoniques, ni même aux situations qui se prêtent à leur apprentissage, mais à leur *genèse*, à la manière dont les élèves entrent progressivement, par des voies diversifiées, dans ces genres scolaires (Brenas, Claustre, de Beaugrande, Lecavalier & Richard).

Un tel souci de remonter vers l'amont des pratiques scolaires ne s'explique pas seulement par le fait que les élèves qui ont été observés sont des élèves du primaire ou du secondaire moyen, ou encore des élèves de l'enseignement spécialisé-adapté. La préoccupation de la plupart des contributions est de saisir l'émergence des jeux de langage autour de l'expérience esthétique initiale, au moment où s'opère le passage des genres premiers – disons, les échanges spontanés au premier contact avec les textes – vers des genres seconds, qui pourtant ne sont pas encore assimilables aux formes savantes du commentaire, mais restent encore en deçà… ou au-delà… ou à côté. Les contributions étudient ainsi diverses formes de jeux de langage avec les œuvres : l'écriture coopérative (Lebrun et al.), le journal de lecteur, le carnet de lecture (Fourtanier et al., Schneider, Doquet-Lacoste, Rouxel), l'écriture d'invention (Denizot), l'atelier d'écriture (Duminiy-Sauzeau), la réécriture à visée métadiscursive (Le Goff, Jay), la citation (Camenisch), la biographie imaginaire d'écrivain (Biagioli)…. On voit ici que les contributions observent, dans les inventions des praticiens, des tentatives originales pour élargir la palette des pratiques langagières autour des œuvres, pour ouvrir de nouvelles voies à la médiation sémiotique de l'expérience de lecture, répondant ainsi au projet formulé par A. Rouxel :

> « Dès lors, pour dire l'expérience esthétique, pour évoquer ou rendre compte de la réception d'une œuvre, ne pourrait-on accueillir et encourager, à côté des modes discursifs reconnus par l'école, d'autres modes d'expression, plus singuliers et créatifs, fondés sur une logique associative voire sur des transpositions analogiques ou métaphoriques qui mettent la littérature en relation avec les autres arts et l'expérience du monde ? »[6]

Une des directions les plus intéressantes de ces travaux est un postulat qui sera beaucoup discuté : celle de l'existence d'un **contretexte** qui vient occuper cet espace entre l'œuvre et le sujet lecteur, ce que Demougin et al. appellent la *fictionalisation*. Pour une part, il prend la forme de ce qu'on appelle la *paraphrase* ou la *glose* (naguère illustrée et défendue dans cet esprit par Daunay 2002a & 2002b). Ce *contretexte* est aussi favorisé par des consignes qui invitent à développer la réécriture/la

[6] Dans sa proposition de communication aux présentes Journées.

suite de texte/l'insertion d'un passage inventé, etc., à condition que la tâche soit autre chose que d'imiter formellement un style ou de rédiger : il s'agit bien *d'entrer dans la fiction proposée pour en jouer le jeu*, d'écrire à la place de l'auteur, de jouer son rôle, de prendre sa place, d'être *auteur de sa lecture* (Fourtanier et al.). Cela est de nature à redonner un tout autre sens à des exercices pratiqués parfois comme de simples tests de compréhension ou des jeux d'écriture formels (Jay). Dans la même perspective, on peut signaler l'éclairage nouveau qu'elle porte sur une activité aussi anodine que la *copie*, le *geste anthologique*, (Lebrun 1999, 2005), observé comme forme élémentaire de discours sur l'œuvre dans les carnets de lecture (Camenisch).

Cette *écriture de la lecture* est encore plus sensible dans des écrits qui sont plus librement dégagés du texte lu, sous la forme d'une fiction seconde, dérivée de la première, sans pour autant se ramener à un commentaire : le genre qui en serait le plus proche est celui de ce genre protéïforme et labile que D. Vaugeois et al. ont essayé d'identifier sous le nom d'*écrit sur l'art* (Vaugeois 2005. Voir aussi le concept d'« enarration » dans Clément 1999).

En-deçà même de ces formes *écrites*, donc nécessairement situées à un degré plus élevé d'élaboration, les contributions s'attachent au repérage de *formes orales de l'expérience de l'oeuvre*, plus labiles, plus polymorphes, plus polyphoniques car souvent issues non d'un discours monologal, mais de la co-élaboration dynamique lors des échanges qui précèdent, accompagnent ou prolongent la lecture de l'œuvre. Décrire ces *genres oraux* (Brenas, Calistri, Delahaye, Demougin et al., Gaiotti, Jaubert-Rebière,) encore **en émergence** suppose qu'on s'intéresse de près à ce qui se passe, qu'on cerne les *actes de langage-pensée* qui s'effectue réellement : puisque nous ne sommes pas encore dans l' « expliquer » ou le « décrire », puisqu'il ne s'agit pas seulement de « résumer » ou de « redire », que se passe-t-il ? La notion de « langage intérieur », empruntée à Vygotsky (Bronckart et Schneuwly 1985), permettrait peur-être de mieux mesurer l'importance de ces médiations langagières qui s'effectuent autant de soi à soi que de soi vers d'autres : elle vaut sans doute autant pour l'élaboration sémiotique de l'expérience affective et imaginaire que pour l'élaboration de la pensée conceptuelle (Vygotsky 1998).

Le travail de l'enseignant

L'étayage des jeux de langage autour de l'expérience de lecture

Ce qui ressort de la plupart des contributions, c'est que les conduites d'approche, de parcours et d'exploration de l'œuvre, y compris ces formes orales et écrites qui marquent la réponse à l'œuvre et l'émergence du commentaire, ne sont rendues possibles que par la finesse et la justesse des interventions de l'enseignant, de ce qu'après Bruner nous pouvons appeler ses conduites

d'étayage. Accompagner les premiers pas dans l'expérience de l'œuvre et dans le développement du *savoir-parler de l'œuvre* ne s'improvise pas. Une des questions qui traversent les contributions est l'identification fine de ce qu'il faut appeler le **métier du maitre de littérature** (de Beaugrande, Duminy-Sauzeau, Dumortier & Dispy, Dupuy, Faure & Etienne, Javerzat, Lavoie, Levesque et Léger, Lecavalier & Richard). Pour la plupart d'entre nous qui partageons une même mission de formateurs, c'est ce cadre de travail qui nous oblige à poser ensemble quatre questions intriquées : qu'est-ce que la littérature ? Qu'est-ce pour l'élève qu'apprendre la littérature ? Qu'est-ce pour l'enseignant qu'enseigner la littérature ? Qu'est-ce enfin que former ou se former à enseigner la littérature ?

Observons que les contributions témoignent qu'on est passé d'une didactique prescriptive, – organisant des dispositifs en amont, sur la base d'une analyse *a priori*, à une didactique descriptive de la co-activité élève-enseignant, dans des contextes de travail précis. La focalisation sur l'activité de l'élève et la préférence donnée aux situations où il est « en autonomie » donne la fausse impression que le travail de l'enseignant est relégué au second plan, comme si celui-ci pouvait se retirer de la scène pour laisser jouer l'élève et l'œuvre. Si souvent ce retrait est souhaité (pour mieux laisser du temps et de l'espace à l'élève sur la scène scolaire où l'enseignant se tiendrait en coulisse…), l'observation montre que sa présence dans l'interaction est décisive, à condition d'affiner l'échelle de l'analyse. D'où la nécessité, affirmée par des équipes comme celles de Clermont-Ferrand ou de Montpellier (ERTé 40) de descendre à un grain d'observation plus précis pour identifier des « gestes professionnels » spécifiques de l'enseignant de littérature, saisis moins globalement que les « gestes de métier » (Bucheton et al. 2004, Jorro 2006, Bernié et Goigoux 2005). Les contributions qui s'appuient sur du matériel d'observation s'attachent ainsi d'abord à décrire les modalités d'intervention pour lancer, guider, faire aboutir le travail patient, précis et exigeant de stimulation et de guidage « en temps réel » de l'activité interprétative, comme par exemple la gestion des débats, l'alternance et le tissage des temps de lecture, d'écriture, d'oral, la gestion du temps à l'échelle de la séance ou sur la durée d'une séquence, etc.

Une des pierres de touche de ce métier du maitre de lecture est ainsi le *questionnement* : la formulation précise des questions, improvisées (?) au fil d'un débat ou soigneusement égrenées au fur et à mesure que la séance avance, est certainement la manifestation la plus nette du savoir faire professionnel : l'enseignant débutant multiplie les tâches là où l'expert les sélectionne, ou au contraire se contente d'une poignée de questions passe-partout, quand l'expert sait les affiner et les adapter à l'objet-œuvre (Dumortier & Dispy) ; ses questions sont trop générales ou trop pointilleuses ; leur enchaînement disperse l'élève au lieu de faire apparaître progressivement une

logique ; leur formulation invite l'élève à des tâches mentales d'inégal intérêt, fermées et contraintes, plutôt qu'ouvertes et stimulantes, etc.

Les formes d'activité méritent aussi qu'on s'y attarde : pour un texte donné, toutes les questions ne sont pas pertinentes, parfois une tâche de relevé ou de repérage d'éléments bien choisis est un stimulant pour l'analyse plus efficace qu'une question directe mais abstraite (Tauveron), etc. D'autres analyses mettent en évidence l'effet de l'inscription dans la durée du travail interprétatif, par le truchement de tâches qui alternent l'oral et l'écrit, le travail individuel et les échanges à plusieurs échelles : c'est alors la construction de l'*entrecroisement des tâches* qui devient un objet d'intérêt, plus que le choix isolé de telle ou telle activité ; c'est parce que les élèves se voient donner le temps d'entrer dans une lecture par diverses voies qu'ils peuvent parvenir à se sentir à l'aise dans des situations, qui au début les mettaient en difficulté (Brenas, Rouxel, Rannou, Morissette & Dezutter, Jolibert et al., Fourtanier et al., Faure & Etienne, Duminy-Sauzeau)

Le choix des textes

Parmi les savoir faire de l'enseignant expert, un des plus significatifs semble être la capacité à *faire le choix des œuvres à lire*. Sans revenir à une conception de l'œuvre qui lui attribuerait un pouvoir intrinsèque de séduction et de signification, sans avoir aveuglément « la foi dans la vertu des beaux textes » (Clarac 1963), la plupart des contributeurs font une place importante, dans le dispositif didactique, à l'œuvre – d'où l'intitulé en triptyque de ces Journées : *« Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant /* ***la place de l'œuvre*** *»*. C'était, pour les organisateurs de ces Journées, affirmer nettement que l'œuvre, indépendamment de tout l'édifice qui s'élabore autour d'elle, est une composante majeure de la situation didactique en classe de littérature, que ses potentialités propres déterminent pour une large part ce qui va être possible avec les élèves. On pourrait aller jusqu'à affirmer qu'elle assure par elle-même une partie de l'enseignement à assurer : autant qu'elle sollicite le savoir lire du lecteur, elle contribue à le constituer en retour, offrant ainsi les clés de ses propres énigmes, à celui qui veut bien la lire.

La contribution qui va le plus nettement dans ce sens est celle de C. Tauveron, qui fait l'hypothèse que la dénudation du procédé d'écriture est « à même de […] faire entrevoir les pouvoirs de la fiction sur le lecteur comme les pouvoirs de l'auteur sur la fiction ». D'autres contributions permettent de comparer l'effet sur le contenu des échanges de la *variante* d'un même texte (Desault) ; de la possibilité de « faire lire » à des élèves du primaire des œuvres jugées habituellement hors de leur portée (Camenisch, Delahaye), ce qui amène à s'interroger sur le discrédit porté parfois injustement sur le *morceau choisi*, qui peut valoir d'introduction à un univers

particulier, sous conditions. D'autres interrogent les enseignants sur les *motifs* de leurs propres sélections d'œuvres (Morissette & Dezutter, Dumortier & Dispy).

Une première question qui apparaît à la lecture des contributions a des implications directes dans la manière de programmer la formation : est-ce que l'étendue du répertoire d'œuvres différentes dans lequel peut puiser un enseignant est plus utile que l'étendue de ses connaissances en matière de dispositifs didactiques ? Si le savoir didactique (disposer de questionnaires, de plans de séquence, de consignes de travail… associés à une œuvre donnée) est important, c'est la capacité d'improvisation et d'ajustement qui semble importer dans les conduites d'étayage (en temps réel dans les débats, en temps différé quand il s'agit d'annoter des écrits pour faire réagir les élèves, obtenir des réécritures, proposer d'autres consignes…). Certaines contributions laissent à penser que la réutilisation de dispositifs experts par des enseignants qui ne connaissent l'œuvre que comme support de travail – et non en tant que *lecteurs authentiques* – conduit à des dérives et des impasses (Dumortier & Dispy, Louichon).

On peut alors se demander ce qui est vraiment l'objet de la transaction didactique autour d'une œuvre : est-ce que l'enseignant accompagne la lecture de ses élèves à partir de *sa propre lecture*, comme s'il partageait d'abord celle-ci plus efficacement ? Encore une fois, si on donne comme objectif prioritaire, pour les premiers niveaux d'enseignement, non la maitrise de la méthode critique et du savoir savant « surplombant » les œuvres, mais l'accès à l'expérience personnelle des œuvres, on peut alors se demander dans quelle mesure il vaut mieux un enseignant-lecteur qu'un enseignant-technicien. Proposition paradoxale, qui devrait réveiller parmi nous les débats qu'on a connus autour du thème de la « déscolarisation » de la lecture (Baude, Petitjean & Privat 1996) : « jusqu'où est-il possible de 'déscolariser' le rapport à la lecture sans manquer le rapport méthodique aux textes, mais en se gardant aussi de scolariser la lecture privée ? », cette question d'A. Petitjean (2001, 59) vaut aussi pour la formation des maitres de lecture. Enseigner des techniques de lecture, est-ce la même chose que transmettre des conduites culturelles, de partager des expériences, de *vivre ensemble* avec une œuvre ? Loin de moi l'idée de penser que cette référence à des objets plus diffus que des compétences techniques nous dispenserait de toute formation professionnelle : cela revient plutôt à élever le niveau de formation, et c'est plus difficile.

On pourra en juger en revenant sur une notion qui circule surabondamment dans la littérature officielle et professionnelle : le « réseau » ou la « constellation » de lecture. Prendre en compte la dimension intertextuelle de la lecture, ce n'est pas se contenter de proposer des cycles de lectures successives d'œuvres en utilisant telle ou telle liste disponible, et encore moins tel ou tel

« dispositif » de lecture aux questionnements et aux mises en relation tout préparés : c'est accueillir dans leur spontanéité les mises en relations par lesquelles les élèves appellent une œuvre pour en lire une autre, établissent des identités, mesurent des différences, retrouvent des structures, construisent des stéréotypes…retrouvent aussi le sens collectif du symbole et de la transaction symbolique autour de l'œuvre.

Quelques questions vives

Je rassemblerai ici ce qui me semble, à la lecture de l'ensemble des contributions, des questions ouvertes, des chantiers pour tous mais aussi des points de rupture et de choix quant à la définition de la littérature comme discipline d'enseignement :

- Les contributions expriment toutes, à des degrés divers, la nécessité pour l'enseignement de littérature de s'identifier résolument comme discipline en désignant ses objets d'enseignement spécifiques (voir en particulier Louichon). En revisitant aussi ses rapports avec la linguistique… Mais cette identification ne peut faire l'impasse des liens avec les autres disciplines. Que fait-on de la notion de décloisonnement au sein de la discipline « français », au sein de l'enseignement dispensé en général ?

- Parmi ces objets spécifiques, il convient de réserver un traitement particulier à ce qui relève de l'imaginaire symbolique, qui semble apparaître comme un contenu d'enseignement spécifique, à condition de donner un peu de poids aux apports de l'anthropologie symbolique et à ses hypothèses (Durand 1969, Thomas 1998).

- Enfin, si l'on peut se réjouir de la (ré)introduction massive de la littérature en direction des élèves les plus jeunes, il reste que l'une des difficultés souvent signalée par les praticiens est celle de trouver l'équilibre entre les nécessités d'un enseignement technique de la lecture et celui d'un enseignement orienté vers l'interprétation (Delahaye, Soulé & Dreyfus, Dupuy, Maisonneuve). Soit une tension entre ce qu'on pourrait appeler une *approche philologique* des textes, soucieuse d'en respecter la lettre, de vérifier la compréhension élémentaire des mots, la maitrise des allusions culturelles essentielles, le repérage des structures textuelles comme les personnages et le système de l'action, etc., – et ce qu'on peut appeler une *approche herméneutique*, qui autorise le lecteur à se projeter dans l'œuvre, à opérer des choix, à orienter les synthèses qu'il effectue, à sortir du texte vers d'autres lectures, etc.

Questions de méthode

Je terminerai cette introduction sur les questions de méthodes de recherche, que le souci de s'attacher à ce qui se passe dans la classe de littérature nous pose. Littéraires pour la plupart, formés au travail sur les textes et sur l'archive, nous voilà obligés d'utiliser deux types de matériau qui nous sont moins familiers :

- D'une part, des écrits d'élèves, à prendre non pour des états intermédiaires de textes à venir, mais comme *traces d'une activité de réception*, traces indirectes, indices dérivés d'opérations et d'événements dont elles ne peuvent être que de lointains échos. Apprendre à *déchiffrer l'activité du lecteur* dans des textes comme les journaux de lecture, les suites de texte, les paraphrases et résumés… est tout autre chose que d'évaluer des commentaires dans leur distance à une norme savante ou scolaire.

- D'autre part, des enregistrements d'interactions orales, qui brassent de multiples fonctions quasiment simultanées et superposées, qui posent à leurs interprètes de rudes problèmes de modélisation (François 1993, Nonnon 1997).

Nous sommes à la recherche d'indices qui éclaireraient sur des états et des processus mentaux complexes, tout en nous demandant sans cesse s'il est légitime de nous introduire par effraction dans le privé de l'expérience subjective (Pibarot 1998). D'autant plus que cette activité ne relève pas seulement immédiatement d'un travail de rationalisation, de l'élaboration de catégories et de schémas, d'une *compréhension,* – mais d'abord de la tentative improvisée et incertaine de ressaisir une expérience esthétique, le flot d'images soulevées par le texte, d'émotions éprouvées… Mais on rappellera que ces questions et ces doutes assaillent aussi ceux qui s'attachent à la genèse des œuvres à travers la lecture de leurs brouillons et des dossiers de préparation.

Les objets dont nous cherchons des traces dans les écrits et les oraux de travail ne sont pas eux-mêmes faciles à identifier : pas facile de définir la *métaphore*, et encore plus difficile de chercher à savoir comment elle se trouve reprise, comprise, développée dans une activité interprétative d'un sujet donné… Pas facile de définir la notion de *connotation*, pourtant essentiellement sollicitée par les dispositifs langagiers que nous appelons littéraires. De même pour les figures de l'émotion, de l'imaginaire (que savons-nous de la manière dont nous donnons sens à un motif, un symbole ? Comment se déploient le feuilletage de significations qui le définissent ? Comment nous sommes capables de tirer profit d'un signe qui se veut oblique, labile, polysémique ?).

Enfin les situations de travail ne sont pas reconstruites pour les besoins de tel ou tel protocole expérimental qui nous permettrait d'isoler des variables. Le choix de démarches de recherche

« écologiques », *in vivo*, ne nous facilite pas les choses. Toutefois le choix de démarche qualitatives, empruntées aux ethnologues, ne doit pas pour autant nous dispenser d'une réflexion épistémologique (Marquillo 2001 Chiss et al. 2005) et méthodologique : à partir de quelles données travaillons-nous ? Quel matériel utilisons-nous (textes, vidéos…) ? Quels outils conceptuels pour lire ces données, quels protocoles, quelles catégorisations ? Sont-elles empiriques et inductives (réellement ?), ou procèdent-elles d'un modèle déductif a priori ? Selon quelles démarches ? Avec quelles catégories ?

Bibliographie

Altet, M. (1993). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Baudelot, C., Cartier, M. & Detrez,Ch. (1999). *Et pourtant ils lisent…* Paris : Seuil.

Beaude P.-M., Petitjean A. & Privat J.-M. (dir.) (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : CRESEF.

Bernié, J.-P. & Goigoux, R. (dir.) (2005). Les gestes professionnels. Dossier dans *La Lettre de l'Association AiRDF* 36, 2005-1, avec des contributions de Sensevy, Dufays, Wirthner, Fisher & Doyon, Bucheton, Broussal, Decron, Jaubert & Rebière.

Bucheton D., Bronner A., Broussal D., Jorro A., & Larguier M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères* 30, *Les pratiques langagières en formation initiale et continue*. Paris : INRP.

Bucheton, D. (2000a). Les postures de lecture des élèves de collège. Dans *Enseigner la littérature*, dir. M.-J. Fourtanier et G. Langlade, p. 201-214; et dans *Lectures privées / lectures scolaires*, dir. Massol & Demougin, p. 137-150.

Burgos, M. (1992). Lecteurs experts, lecteurs convers. *Pratiques* 76, déc. 1992, pp. 55-76. Metz : CRESEF.

Chartier, R. & Cavallo, G. (dir.) (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Seuil, rééd. « Points » 2001.

Chartier, R. (1995).*Histoire de la lecture*. Paris : IMEC.

Chartier, R. (dir.) (1985). *Pratiques de la lecture*. Rééd. Paris, Payot, 1993.

Chiss J.L., David J. & Reuter Y. (dir.) (2005). *Didactique du français : Fondements d'une discipline*. Réédition rev. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Clément, B. (1999). *Le Lecteur et son modèle*. Paris : PUF.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz.

Daunay, B. (2002a). *La Paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne : Peter Lang.

Daunay, B. (2002b). *Éloge de la paraphrase*. Vincennes : P.U.

Demougin, P. & Massol, J.-F. (coord.) (1988). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*, actes des Journées de Nîmes. Grenoble : CRDP.

Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Rééd. revue et corrigée, 1992. Paris : Dunod.

Eco, U. (1965). *L'Œuvre ouverte*. Paris : Seuil.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.

Eco, U. (1996). *Interprétation et surinterprétation*. Paris : PUF.

Escarpit, R. (1978). *Sociologie de la littérature*. Paris : PUF.

François, F. (1993). *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.

Genette, G. (1984). Comment parler de la littérature ? (2). *Le Débat* 29, pp. 144-148.

Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Paris : Seuil.

Greimas, A.J. & Fontanille, J. (1991). *Sémiotique des passions*. Paris : Seuil.

Grimaud (1981). Psychologie et littérature. Dans *Théorie de la littérature*, A. Kibédi-Varga (éd.). Paris : Picard.

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne : Peter Lang.

Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles : Mardaga.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, Paris, 28/02/2006.

Jouve, V. (1993) *La lecture*. Paris : Hachette.

Jouve, V. (dir.) (2005). *L'expérience de lecture.* Paris : L'improviste.

Langlade, G. (2001). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le Français aujourd'hui* 145, *Le littéraire et le social*, coord. P. Bruno et J. Roger, pp. 85-96. Paris : AFEF.

Langlade, G. (2004). Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. Dans *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, A. Rouxel & G. Langlade (éds), pp. 81-92. Rennes : P.U.

Lebrun, M. (2006). *Posture critique et geste anthologique. Faire vivre la littérature à l'école*. Cortil-Wodon (Belgique) : EME.

Lebrun, M. (coord.) (2006). *Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 20-22 oct. 2005, consultable sur <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/> (11/08/06).

Lebrun, M. (1999). Le geste anthologique : un exemple de propédeutique à la lecture-écriture littéraire au niveau primaire. Dans *Lecture privée et lecture scolaire*, Demougin & Massol (coord.). Grenoble : CRDP.

Leenhardt, J. & Josza, P. 1982. *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*. Rédd. L'Harmattan, 1999.

Marquillo, M. (dir.) (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Paris : MSH.

Nardocchio, E.F. (1992). *Reader Response to Literature: The Empirical Dimension*. Berlin, New York: de Gruyter.

Nonnon, É. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? *Enjeux* 39-40, *Vers une didactique de l'oral*. Namur : CEDOCEF.

Petitjean, A. (2001). Nouveaux programmes et recherche en didactique de la littérature. Dans *Recherches en didactique de la littérature*, Fourtanier M.-J., Langlade G., Rouxel A. (eds), pp. 57-59. Rennes : P.U.

Pibarot, A. (1999). Le secret de la lecture privée. Dans *Lecture privée et lecture scolaire*, Demougin & Massol (coord.). Grenoble : CRDP.

Piégay-Gros, N. (2002). *Le lecteur*. Paris : Garnier-Flammarion, coll. « Corpus ».

Poulain, M. (dir.) (1988). *Pour une sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie.

Privat, A.M. (1994). *Bovary Charivari*. Paris : CNRS éditions.

R. Picard (1986). *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature.* Paris : Minuit.

Robine, N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. Paris : La Documentation française.

Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale, IL. : Southern Illinois Unive.

Rouxel, A. & Langlade, G. (coord.) (2004). *Le Sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires.

Savan, D. (2002). La théorie sémiotique de l'émotion selon Peirce. Dans *Questions de sémiotique*, A. Henault (dir.), pp. 681-702. Paris : PUF.

Schaeffer, J.M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Schneider, R. (1999). Pour une théorie cognitive du personnage littéraire : La dynamique de construction d'un modèle mental. *Théorie, Littérature, Enseignement* 17, pp. 87-113.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. New York : Oxford UP.

Vaugeois, D. (dir.) (2005). *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ?* Figures de l'art 9, revue d'études esthétiques. Pau : Pub. de l'Univ. de Pau.

Thomas, N. (dir.) (1998). *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*. Paris : Ellipses.