

Colloque international de didactique de la littérature

Co-organisé par

l'Université Bordeaux Montaigne (Plurielles),

l'INSPE de l'Académie de Bordeaux

l'Université de Bordeaux (Lab-E 3D),

la Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier

l'Université de Montpellier et l'Université Paul Valéry (LIRDEF)

l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)

et

l'Université de Sherbrooke (Clé)

Lire des œuvres intégrales de l'école à l'université

Contexte de la réflexion sur la lecture des œuvres intégrales

Au « et pourtant ils lisent » de la fin du XX^e siècle, on pourrait être tenté de répondre aujourd'hui par un « il est vrai qu'ils lisent de moins en moins ». En effet, on peut observer un phénomène de baisse générale des pratiques de lecture et en particulier de celles des adolescents. La dernière enquête, réalisée en France par le CNL et en date du mois d'avril 2024, interroge spécifiquement les 7-19 ans ; elle souligne le fait que, globalement, les jeunes lisent moins, que ce soit dans le cadre contraint de leurs études ou dans celui, choisi, de leurs loisirs. Plus précisément, ce décrochage des pratiques de lecture se remarque nettement, à partir de l'âge de douze ans, pour les lectures personnelles et concerne également, à l'âge du collège, les lectures préconisées par l'école. Il s'avère, on le sait, encore plus marqué chez les garçons que chez les filles. En outre, les habitudes de lecture privée s'écartent des corpus et des modalités de lecture prévues par l'école : la bande dessinée et les mangas semblent privilégiés, et de plus en plus nombreux sont ceux qui lisent avec les écrans, ou se tournent vers les livres audio ou les podcasts (CNL, 2022). « Les écrans sont omniprésents dans leur vie, y compris pendant les temps de lecture, puisque 47 % des jeunes font souvent autre chose en même temps qu'ils lisent » (*ibid.*).

Certaines études sociologiques nuancent ces constats et les contextualisent : ainsi C. Poissenot (2019) propose d'élargir les définitions que l'on donne de la lecture en situant celle-ci dans une approche plus polymorphe des actes culturels. Pour sa part, C. Détrez (2017) invite à se prémunir d'un discours disqualifiant systématiquement les cultures juvéniles et à

les aborder plus largement dans le cadre d'approches générationnelles, c'est-à-dire de pratiques culturelles adoptées à l'adolescence, même si elles ont, en réalité, tendance à perdurer à l'âge adulte. Enfin, il semblerait que l'impact de certains dispositifs d'incitation à la lecture ne soit pas à négliger. Des dispositifs mis en œuvre dans la sphère scolaire fondés sur une conception ouverte de la lecture pourraient donc avoir un effet positif sur la lecture des jeunes (CNL, 2022).

Parallèlement à ces constats, il convient de prendre en compte les discours et les choix de l'école en termes de lecture des œuvres littéraires. En France, les programmes de français pour le lycée général et technologique parus en 2019 ont accordé une importance accrue à l'étude des œuvres intégrales, en particulier en classe de première : « Les professeurs travaillent sur les objets d'étude en proposant aux élèves la lecture de quatre œuvres intégrales auxquelles sont associés des parcours » (MEN, 2019). Ces textes officiels font la part belle aux œuvres patrimoniales mais ont aussi proposé récemment de faire lire en œuvre intégrale le recueil poétique *Mes Forêts* de l'autrice contemporaine québécoise Hélène Dorion. Les programmes du collège recommandent à chaque niveau scolaire la lecture d'au moins trois œuvres étudiées et celle de trois autres œuvres lues en lecture cursive (MEN, 2020).

Dans les autres territoires francophones, l'enseignement des œuvres littéraires peut également être mis en avant, comme c'est le cas au Québec où les programmes d'enseignement du secondaire préconisent la lecture d'au moins dix œuvres par année, qu'elles soient issues du répertoire québécois et de la francophonie ou du patrimoine mondial. Au Maroc, les cycles qualifiant (2007) et collégial (2009) préconisent l'étude de trois œuvres françaises, de deux œuvres marocaines d'expression française et d'une pièce de théâtre. Dans d'autres contextes territoriaux, la part de la littérature reste globalement moins prégnante dans les recommandations, les textes littéraires ne représentant qu'une partie, parfois minoritaires, des textes à lire. Par exemple, dans les référentiels belges destinés aux dernières années du secondaire (2019), on insiste surtout sur la lecture des « productions culturelles », dans leur diversité et les élèves sont seulement tenus de lire chaque année au moins une œuvre littéraire, tandis qu'en Suisse romande, les textes littéraires sont intégrés dans une approche par « genre de textes », jusqu'au secondaire post-obligatoire.

À d'autres étapes du curriculum, l'étude des œuvres intégrales pose aussi question. Que reste-t-il de l'enseignement de la littérature reposant sur l'étude d'œuvres tel qu'il avait été instauré pour le cycle 3 de l'école au début des années 2000 en France ? Quelles tensions sont induites par la prise en compte d'une approche par compétences, ou par l'accent mis sur les stratégies de compréhension ? Que signifie lire des œuvres intégrales avec des enfants qui ne sont pas encore lecteurs à l'école maternelle et alors même que les apprentissages littéraires ne sont pas véritablement envisagés en tant que tels à cette première étape du curriculum ?

Dans l'enseignement supérieur, sachant que les formations littéraires y reposent pour une large part sur l'étude d'œuvres et que les concours d'enseignement français pour le second degré (agrégation, CAPES, PLP) ont désormais tous un programme d'œuvres obligatoires, que signifie également étudier une œuvre intégrale dans ce cadre ?

Au vu de cette double contextualisation et des complexités, si ce n'est des tensions qu'elle suppose, entre pratiques privées et pratiques scolaires ou encore entre pratiques informelles et pratiques scolaires, force est désormais de spécifier l'histoire et les enjeux de l'objet de notre réflexion dans une perspective didactique.

La lecture des œuvres intégrales, une réflexion prise en charge par la didactique de la littérature

Dès le début du XX^e siècle, en France, différents formats de lecture sont envisagés parallèlement à l'explication de texte portant sur des morceaux choisis. Au nombre de ces possibilités, figure la lecture par l'élève d'œuvres entières en dehors de la classe. L'idée d'une prise en compte de formats plus larges que l'extrait gagne du terrain au fil du XX^e siècle, on parle notamment de lecture suivie et/ou dirigée. Le passage à l'étude d'œuvres dite « intégrales » est instauré en plusieurs étapes entre la fin des années 1970 et les années 1990.

C'est dans ce sillage que paraissent en 1991-92 les travaux de Gérard Langlade sur l'œuvre intégrale au collège et au lycée. Dans le but de favoriser une rencontre avec les œuvres littéraires lues, la démarche adoptée cherchait à accompagner les élèves, à organiser l'étude de l'œuvre, à structurer une culture littéraire pour favoriser d'autres lectures, à identifier les savoirs (formels, historiques) et les compétences en jeu. L'ouvrage dirigé par Bernard Veck, *Œuvres intégrales et projets de lecture* paru en 1998, insistait, quant à lui, sur l'hypothèse selon laquelle on ne pourrait accéder au sens global d'une œuvre par la seule « addition des études d'extraits » (p. 9). Se posait alors le problème de l'accès des élèves à « l'exigence de la lecture préalable » ainsi qu'aux « questions que soulève le texte compris comme un tout, et non comme une succession de fragments » (*ibid.*, p. 11).

Les travaux sur le sujet lecteur tels qu'ils se sont développés depuis le début du XXI^e siècle¹ n'ont pas ignoré la lecture des œuvres intégrales. Ils l'ont au contraire investie en proposant des dispositifs grâce auxquels les élèves pourraient s'approprier les œuvres étudiées en cours de français. On pense ici notamment à des travaux dits de « seconde génération » qui « articulent une double finalité : expérimenter des dispositifs didactiques susceptibles de prendre en compte la dimension subjective du lecteur scolaire et décrire l'activité de ce lecteur réel » (Louichon & Perrin-Doucey, 2020).

Avec le concept d'appropriation, Bénédicte Shawky-Milcent a mis en évidence la manière dont « la réception personnelle qu'un lecteur peut faire d'une œuvre alimente son plaisir de lire, nourrit son interprétation de cette œuvre, et favorise l'inscription de cette dernière dans sa mémoire » (2016, p. 4) : sont alors mobilisées plusieurs pistes de mises en œuvre didactique, soulignant l'intérêt d'écrits de réception, mais aussi d'activités favorisant la réflexivité de l'élève sur son identité de lecteur².

Ces différents aspects nous permettent de mieux comprendre pourquoi l'étude des œuvres intégrales cristallise aujourd'hui « des problèmes didactiques considérables » : « quels enseignables privilégier [...] ? Par quels dispositifs ménager des temps de lecture

¹ Cette réflexion est concomitante au « tournant pragmatique des études littéraires » (Benoit, 2019). On lit par exemple dans l'appel à communication d'un colloque qui se tiendra fin 2024 la question que voici : « Quelle place occupe encore l'herméneutique dans les manières de lire académiques, et dans l'enseignement de la littérature ? » (voir <https://plurielles.u-bordeaux-montaigne.fr/manifestation/2024-15-mai-dl-colloque-comment-lire-aujourd-hui-mutations-des-pratiques-academiques-en-critique-et-theorie-litteraires-2000-2020-saint-etienne-11-13-decembre-2024-dl-15-mai-2024>).

² Sur ce point, l'on peut également se référer avec profit aux travaux de Marion Sauvaire : « En favorisant la mise à distance des interprétations et le retour sur soi comme lecteur, on permet la prise de conscience par un lecteur de la dimension subjective de ses interprétations. [...] Si la lecture subjective est d'abord un espace dialogique, celui de la rencontre entre "le monde du texte" et le "monde du lecteur" (Ricoeur, 1986), en classe, elle apparaît aussi comme le fruit d'un espace intersubjectif dans la mesure où les diverses interprétations y sont partagées, confrontées, discutées, validées » (2019).

individuel et collectif dans des rythmiques différenciées ? Par quels exercices accompagner le trajet interprétatif d'un sujet lecteur dans son articulation du local au global ? » (Ronveaux & Babin, 2020, p. 311). On ajoutera le fait que les réflexions didactiques en la matière semblent parfois très concentrées sur des œuvres à dominante narrative.

De surcroît, différents travaux récents en didactique de la littérature attestent le besoin de faire face à des problématiques nouvelles ou de repenser à nouveaux frais des questionnements déjà anciens. Ainsi, différents colloques récents ont porté sur la question des relations entre l'œuvre et l'extrait (Gennevilliers, 2019, « L'œuvre et l'extrait, lire la littérature à l'école »), ou encore sur la place du numérique dans la lecture des œuvres littéraires (trois colloques sur l'enseignement de la littérature avec le numérique, Grenoble, 2017 ; Montréal, 2019 ; Montréal, 2023), ou encore sur les « territoires de la fiction de l'école à l'université » (Toulouse, 24-26 octobre 2023). Enfin, sont également remotivées les réflexions portant sur les corpus et leur renouvellement (XXV^e Rencontres des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature sur « La didactique de la littérature à l'épreuve de la diversité », 14-16 octobre, Paris).

En optant pour cette réflexion sur la lecture des œuvres intégrales qui agrège des réflexions à la fois relativement anciennes dans l'histoire de la discipline et assez récentes dans le champ de la didactique de la littérature, nous nous situons résolument dans cette perspective. À ceci s'ajoute le fait que des études d'ampleur se sont développées en didactique de la littérature, donnant un relief supplémentaire et complémentaire au questionnement choisi. Ainsi, les conclusions de l'étude TALC (Louichon, 2021) insistent notamment sur une forme de « délittérarisation » et sur l'absence d'institutionnalisation au cours des séances de lecture d'œuvres littéraires, à la charnière entre l'école et le collège en France. De leur côté, les travaux issus de la recherche Gary (Brunel, Dufays, Emery-Bruneau & Florey, 2024) soulignent à la fois certaines continuités dans les pratiques d'enseignement des textes littéraires entre les quatre contextes géographiques de l'étude (Belgique, France, Suisse et Québec) et les trois niveaux de la scolarité considérés, mais pointent, tout comme l'avaient montré auparavant pour la Suisse les études de Graflect (2014) et Grafelitt (2021), que les activités proposées ainsi que les aspects du texte travaillé évoluent fortement d'un niveau scolaire à l'autre. Ces travaux étant fondés sur des recherches comparatives portant sur l'enseignement des textes (TALC, GRAFELlect, GRAFELitt) ou sur des récits courts (Groupe Gary), on est en droit de se demander ce qu'il en est de la lecture d'œuvres plus consistantes, appréhendées à l'échelle d'une séquence.

Orientations du colloque

C'est à partir de ces avancées scientifiques et des nouvelles questions que le contexte social et institutionnel fait émerger que se situent les orientations de ce colloque.

Approche conceptuelle

Elles s'inscrivent, vingt ans après, dans la continuité des travaux portant sur la prise en compte de la singularité des réceptions littéraires : comment associer aujourd'hui les résultats et avancées favorisés par les développements du paradigme du sujet lecteur aux autres enjeux de la lecture des œuvres littéraires ? En faisant porter une indispensable attention sur la réception singulière de l'élève, qu'ont laissé dans l'ombre ces travaux ? Comment parvenir à articuler l'attention riche et minutieuse à la littérarité du texte avec les réceptions singulières et les émotions toute personnelles ressenties par les élèves ? Comment favoriser en classe

cette mise en lien, au lieu de la disjonction souvent constatée entre deux moments du cours (De Croix & Waszak, 2023), voire entre deux postures lectorales centrales dans la lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2015) qui peuvent s'ignorer mais pourraient aussi dialoguer, alterner voire faire l'objet d'une forme d'« enroulement spiralaire » (Shawky-Milcent, 2020) ? « Ce sont précisément ces deux modes de lecture, ces deux conceptions du texte qu'il importe de concilier dans l'enseignement littéraire » (Langlade, 2022, p. 7). Comment penser aujourd'hui l'articulation entre attention à la singularité des œuvres et attention à la singularité des lecteurs ? Comment soutenir le développement de compétences de compréhension, d'interprétation et d'appréciation, tout en accordant de la place à l'implication subjective de l'élève ? Ainsi qu'y invite Gérard Langlade, il « reste à concevoir comment, dans une démarche d'enseignement, on suscite, on équilibre, et on articule ces diverses composantes de la lecture – subjective, sémiotique et savante » (*ibid.*). L'attention que des didacticiennes comme Marion Sauvaire et Bénédicte Shawky-Milcent ont accordée à la question de la réflexivité peut certainement concourir à cet équilibre complexe.

Approche pragmatique

Une autre orientation porte sur l'étude des dispositifs mis en place, pour mieux cerner la manière dont s'enseigne actuellement l'œuvre littéraire quand elle est abordée comme œuvre intégrale. A-t-on affaire à des dispositifs hérités de l'histoire de la discipline ou à des dispositifs pour partie renouvelés ? L'étude de l'œuvre intégrale se compose-t-elle d'une succession d'extraits ? Comment ceux-ci sont-ils choisis ? Dans cette sélection liée à un ou à des projets de lecture, quelle place est laissée au libre parcours de l'élève dans l'œuvre ? Est-il envisageable que les élèves n'aient pas lu l'œuvre avant de commencer ou la découvrent pour partie en classe (Eugène, 2024) ? Une place est-elle faite à l'étude de questions transversales ou à d'autres approches supposant de (re)parcourir l'ensemble de l'œuvre ?

L'enjeu de la réflexion porte également sur la prise en compte du temps de la lecture, et plus largement sur la manière dont « l'on pourra convaincre les élèves de s'accorder ce temps, long, de la lecture » (Hébert, 2022, p. 26) : comment le temps de la lecture personnelle est-il considéré en relation avec le temps de l'étude en classe et plus largement, comment les enseignants gèrent-ils le temps de la lecture en classe et hors de la classe ?

Comment les outils technologiques de communication scolaires et extrascolaires, les médias numériques, mais aussi les dispositifs institutionnels visant la stimulation d'habitudes lectorales (quart d'heure lecture, nuit de la lecture, prix des lycéens) sont-ils mobilisés au service de la lecture des œuvres intégrales dans la classe de français, et pour quels bénéfices ?

Si l'on se réfère aux prescriptions françaises à propos de la lecture des œuvres, quelles distinctions et quelles relations s'opèrent, dans les classes, entre œuvre intégrale et lecture cursive (MEN, 2020b, p. 15) ? De même, comment les différents domaines disciplinaires se trouvent-ils réagencés, mobilisés, lorsque c'est l'œuvre intégrale qui oriente principalement les objectifs didactiques, et avec quelles conséquences sur la progression générale des apprentissages ?

Approche comparatiste

On s'intéressera enfin à la saisie des spécificités des différents contextes, qu'une approche comparatiste permet d'éclairer en enrichissant « notre connaissance des processus d'enseignement apprentissage » (Venturini & Amade-Escot, 2008). Celles-ci se déclinent, bien

entendu, en différentes orientations, curriculaires, géographiques, ou en relation avec les différentes sphères des pratiques lectorales.

Un premier aspect de la comparaison peut ainsi porter sur les différents paliers et filières de la scolarité : quels écarts se manifestent dans la façon de lire les œuvres dans le premier degré, au collège, au lycée général et technologique, au lycée professionnel, et à l'université ? Quelles sont les œuvres que l'on peut/ doit lire de manière intégrale ? Sur ces questions, nous souhaiterions notamment ouvrir le champ d'étude aux classes préparatoires littéraires souvent ignorées des études didactiques, qui véhiculent pourtant en France, des pratiques que l'institution valorise par ailleurs, et qui par conséquent peuvent exercer une influence sur le système éducatif.

Un deuxième aspect concerne les différents enseignements du français, qu'il soit langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Cerne-t-on sur ce plan des pratiques didactiques et pédagogiques « spécialisées » ? En didactique des langues, où langue et culture sont considérées comme indissociables, l'œuvre littéraire est un support authentique proposant une immersion dans la langue et une entrée vers la culture ainsi que les « imaginaires propres à chaque langue » (MEN, 2019). La lecture d'œuvres intégrales est donc fortement encouragée dès le cycle 4 afin de permettre à l'élève de « développer des stratégies de lecteur » et, au lycée, cette lecture doit être valorisée par des activités orales et des pratiques transfictionnelles (Saint-Gelais, 2011). Les programmes de langues soulignent, en outre, l'intérêt d'une approche de l'œuvre littéraire croisant les supports dans une logique cross-médiatique.

Un troisième aspect peut concerner les spécificités qu'appelle la lecture des œuvres appartenant à différents genres littéraires : l'œuvre intégrale peut être un recueil de poèmes, un essai, ou une pièce de théâtre, genre bien représenté au lycée et aussi au collège mais moins fréquemment présent à l'école.

De plus, la comparaison gagnera à aborder également les pratiques de lecture des œuvres au sein de différents contextes territoriaux : plusieurs travaux, comme on l'a mentionné, ont enrichi nos connaissances en la matière (Burgos & M. Hébert, 2008 ; HELICE, 2020 ; Brunel, Dufays, Emery-Bruneau & Florey, 2024) sans toutefois éclairer spécifiquement les manières de lire des œuvres intégrales. Ainsi serait-il particulièrement intéressant de cerner de quelle manière la comparaison des lectures, notamment de mêmes œuvres, entre des contextes géographiques ou sociaux divers permet d'éclairer différents choix didactiques.

Il serait également pertinent d'ouvrir la réflexion sur l'école à d'autres sphères qui lui sont liées : les pratiques associant les acteurs de la médiathèque de l'établissement, les visites d'auteurs ou d'intervenants de la médiation culturelle qui entrent dans l'école ou dans l'université ainsi que les prix littéraires auxquels participent parfois les élèves et les étudiants peuvent également jouer un rôle central dans l'approche des œuvres littéraires. Quelles peuvent être les motivations, les modalités et les retombées de programmes tels que celui des « Passeurs culturels » (Lépine, Bélanger & Nadeau, 2021a) ou de l'existence de « référents culture » (MEN, 2010), dans l'évolution des pratiques de lecture des œuvres et dans les choix professionnels opérés par les enseignants (Lépine, Bélanger & Nadeau, 2021) ? Et comment, finalement, l'école intègre-t-elle les pratiques personnelles ?

Bibliographie

Ministère de l'éducation nationale (4 février 2010). *BOEN spécial, 1, Favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture.*

<https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special01/mene1002846c.htm>

Ministère de l'éducation nationale (30 juillet 2020a). *BOEN, 30, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 3).*

<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Ministère de l'éducation nationale (30 juillet 2020b). *BOEN, 31, Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).*

<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Ministère de l'éducation nationale (22 janvier 2019). *BOEN, BOEN spécial, 1. Programme de français de seconde générale et technologique.*

<https://eduscol.education.fr/document/5795/download>

Ministère de l'éducation nationale (22 janvier 2019). *BOEN, BOEN spécial, 1. Programme de français de première générale et technologique.*

<https://eduscol.education.fr/document/5795/download>

Ministère de l'Éducation nationale (22 janvier 2019). *BOEN spécial, 1. Programmes de la spécialité langues, littératures et cultures étrangères et régionales.*

<https://eduscol.education.fr/1684/programmes-et-ressources-en-langues-litteratures-et-cultures-etrangeres-et-regionales-voie-g>

Ahr, S. (2008). *Former des lecteurs de littérature au collège.* Bertrand Lacoste.

Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire.* Canopé éditions.

Augé, C. (2018). Écriture collaborative numérique et appropriation d'une œuvre patrimoniale. *Le français aujourd'hui*, 200, 57-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.200.0057>

Baudelot, C., Cartier, M., Détrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent.* Seuil.

Benoit, É. (2019). Sur le tournant pragmatique des théories de la lecture. Dans Benoit, É. (dir.). *Effets de lecture. Pour une énergétique de la réception* (pp. 213-233). Presses universitaires de Bordeaux.

Brunel, M, Dufays, J-L, Emery-Bruneau J. & Florey S. (dir.) (2024). *La progression en lecture au fil de la scolarité : une recherche internationale.* Presses universitaires de Rennes.

Brunel, M. & Hébert, S. (dir.). (2024) *Lire les œuvres littéraires au lycée.* L'Harmattan.

Brunel, M. & Hébert, S. (dir.). (2021). *Lire les œuvres littéraires au collège.* L'Harmattan.

Burgos, M. & Hébert, M., Université Toulouse - Jean Jaurès. (2008). *Observation des territoires mentaux, adolescents et interprétation du Passeur de Lowry.* <https://www.canal-u.tv/chaines/ut2j/le-texte-du-lecteur/observation-des-territoires-mentaux-adolescents-et-interpretation>

De Croix, S. & Waszak, C. (2023). L'entrée dans l'analyse d'un texte littéraire : un enrôlement en 600 secondes ? Dans Ahr, S. & De Peretti, I. (dir.), *Analyser des textes littéraires du collège au lycée, Quelles pratiques pour quels enjeux ?* (pp. 149-171). UGA Éditions.

Détrez, C. (2017). Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? *Revue des politiques sociales et familiales*, (125), 23-32. <https://doi.org/10.3406/caf.2017.3240>

Dezutter, O. & Dufays, J.-L. (dir.). (2015). Explorer les lieux et les temps de la lecture, *Repères*, (51). ENS Éditions. <https://journals.openedition.org/reperes/862>

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck.
- Eugène, M. (2024). *Étudier la littérature sans la lire ? Enquête sur les non-lecteurs scolaires*. PUR, 2024, à paraître.
- Houdart V. (1997). L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux, *Le français aujourd'hui*, (117), 3-13.
- Langlade, G. (1991). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée : lecture, étude, prolongements*. CRDP.
- Langlade, G. (1992). *L'œuvre intégrale au collège et au lycée : lecture, étude, prolongements. Tome II*. CRDP.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Dans Roy, M., Brault, M. & Brehm, S. (dir.), (2008). *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*. (pp. 45-65). Presses de l'Université du Québec.
- Langlade, G. (2022). Préface. Dans Brunel, M & Hébert, S. (dir.), *Lire des œuvres littéraires au collège* (pp.5-8). L'Harmattan.
- Larrivé, V. (2018). Le journal de personnage ou l'art de se mettre « dans la peau » d'un autre. *Le français aujourd'hui*, (201), 67–76. <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0067>
- Lemarchand, S. (2018). Lecture résistante, résistance à la lecture. Construire le sujet lecteur au lycée professionnel. *Le français aujourd'hui*, (199), 41–50. <https://doi.org/10.3917/lfa.199.0041>
- Lépine, M., Bélanger, A. & Nadeau, A. (2021a). Former des enseignants passeurs culturels dès la formation initiale en enseignement, ou comment mieux articuler éducation informelle et formelle en matière de culture ?. Dans Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P. & Van Nieuwenhoven, C. (dir.). *La formation buissonnière des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Lépine, M., Nadeau, A. & Bélanger, A. (2021b). Le programme Passeurs culturels pour les futures enseignantes et les futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke : un mariage heureux entre les arts, la culture et l'éducation. *Cahiers de recherche sociologique*, (71), 161-181. <https://www.erudit.org/fr/revues/crs/2021-n71-crs08845/1107075ar.pdf>
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.
- Louichon, B. & Perrin-Doucey, A. (2020). Le sujet lecteur en formation d'enseignant-e-s. *Pratiques*, (187-188). <https://doi.org/10.4000/pratiques.8932>
- Poissenot, C. (2019). *Sociologie de la lecture*. Armand Colin, coll. « Coursus ».
- Plissonneau, G. & Mas, M. (2024). Contextualiser et actualiser : pour une nouvelle pratique de l'histoire littéraire. Dans Magali Brunel et Sébastien Hébert (dir.), *Lire les œuvres littéraires au lycée* (pp. 93-107), L'Harmattan.
- Massol, J.-F. (dir.) (2017). *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*. UGA Éditions.
- Ronveaux, C. & Babin, J. (2020). Œuvre intégrale. Dans Brillant, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 309-311). Honoré Champion éditeur.
- Rouxel, A. & Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. & Louichon, B. (dir.). (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*. Presses universitaires de Rennes.
- Saint-Gelais, R. (2011). Richard, *Fictions transfuges : la transfictionnalité et ses enjeux*. Seuil.
- Sauvaire, M. (2019). La notion de réflexivité en didactique de la littérature. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays, & B. Louichon (dir.). *Approches didactiques de la littérature* (pp.107-124). Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6977>

Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs...* PUF.

Shawky-Milcent, B. (2020). Compréhension, interprétation, explication. Dans Brillant-Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J., & Massol, J.-F. (dir.). *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 51-55). Honoré Champion éditeur.

Venturini, P. & Amade-Escot, C. (2008). Introduction. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (20), 7-11.

Veck B. (1998) *Œuvres intégrales et projet de lecture*, INRP-Bertrand Lacoste.

CNL. (2024). Les jeunes Français et la lecture en 2024. <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture-en-2024>.

CNL. (2022). Les jeunes Français et la lecture (7-25 ans). <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture>

Direction scientifique

Brunel Magali, Université de Montpellier, Faculté d'éducation, LIRDEF. EA 3749
Plissonneau Gersende, INSPE de l'Académie de Bordeaux, UBM-Plurielles (24142)

Comité scientifique

Acerra Eleonora, Université du Québec à Montréal, Didactique des langues - LAByrinthe
Ahr Sylviane, Université Toulouse 2, Jean Jaurès, LLA CREATIS, EA 4152
Bazile Sandrine, Université de Montpellier (Faculté d'Éducation), LIRDEF - EA 3749.
Boutevin Christine, Université de Montpellier (Faculté d'Éducation), LIRDEF - EA 3749.
Brillant-Rannou Nathalie, Université Rennes 2, CELLAM
Burgain Marie-France, INSPE de l'Académie de Bordeaux, Université de Bordeaux - LAB E3D
Capt Vincent, HEP Vaud, GRAFE.
Causa Mariella, Université Bordeaux Montaigne, CLLE
Châteaureynaud Marie-Anne, INSPE de l'Académie de Bordeaux, Université de Bordeaux - LAB
E3D
De Croix Séverine, Université catholique de Louvain, CRIPEDIS.
Dezutter Olivier, Université de Sherbrooke, Collectif Clé.
De Peretti Isabelle, Université de Lille, INSPE, *Textes et Cultures*, Université d'Artois
Dufays Jean-Louis, UCLouvain, CRIPEDIS.
Fort Pierre-Louis, UMR Héritages, CY Cergy Paris Université
Ftita Amel, Université de Gafsa, ECOTIDI
Gennaï Aldo, Université de Montpellier (Faculté d'Éducation), LIRDEF, EA 3749.
Kervyn Bernadette, INSPE de l'Académie de Bordeaux, Université de Bordeaux - LAB E3D
Larrivé Véronique, Université Toulouse 2, Jean Jaurès (INSPE), LLA-Créatis, EA 4152.
Lacelle Nathalie, Université du Québec à Montréal, Didactique des langues - LAByrinthe
Le Goff François, Université Toulouse 2, Jean Jaurès, LLA CREATIS, EA 4152
Lemarchand Stéphanie, Laslar, Université de Caen, Inspe Normandie Caen
Lépine Martin, Université de Sherbrooke, Collectif Clé.
Louichon Brigitte, Université de Montpellier (Faculté d'Éducation), LIRDEF - EA 3749.
Mas Marion, Université Lyon1, INSPE, IHRIM UMR 5317
Massol Jean-François, Université Grenoble Alpes, Littextra, LITT&ARTS, UMR 5316
Pellegrini Florence, Université Bordeaux Montaigne, Plurielles (24142)
Perrin-Doucey Agnès, Université de Montpellier (Faculté d'Éducation), LIRDEF, EA 3749
Ronveaux Christophe, Université de Genève, GRAFE
Rouvière Nicolas, Université Grenoble Alpes, Littextra, LITT&ARTS, UMR 5316
Soudi Rachid, Université Ibn Tofail, ESEF de Kénitra, Laboratoire de Littérature, Arts et
Ingénierie Pédagogique
Vibert Anne, Littextra, LITT&ARTS, UMR 5316
Welfringer Arnaud, Université Bordeaux Montaigne, Plurielles (24142)

Comité d'organisation

Bazile Sandrine
Besson Ugo
Boursier Claudia
Brunel Magali
Burgain Marie-France
Dezutter Olivier
Pellegrini Florence
Plissonneau Gersende
Seijas Arce Gabriela

Modalités de soumission des propositions

Les propositions :

- n'excéderont pas 4 000 signes
- et seront accompagnées de
- cinq mots clé
 - d'une bibliographie composée de cinq références.
 -

Elles devront permettre au comité scientifique de repérer l'orientation générale et l'objet précis de la réflexion, la problématique et la méthode choisies.

Le dépôt se fera via le site Sciences Conf de la manifestation à l'adresse
<https://oeuvreintegrale.sciencesconf.org>

Le calendrier

- À partir du 23 juillet : appel à communication
- Jusqu'au 25 octobre 2024 : dépôt des intentions de communications avec résumé
- 16 décembre 2024 : retour après évaluation par le comité scientifique
- 21 mai 2025 : journée professionnelle (Bordeaux, Montpellier)
- 22 et 23 mai 2025 : colloque Bordeaux

L'inscription.

Tarif général: 80 € Enseignant.e.s -Chercheur.e.s, 40 € pour les doctorants
Exonération : étudiant.e.s et enseignant.e.s