CONCEPTUL DE LECTURĂ LITERARĂ ÎN OPTICA DIDACTICIENILOR FRANCEZI

THE CONCEPT OF LITERARY READING IN THE OPINION OF FRENCH DIDACTICIANS

Nina PUȚUNTEAN,
lector universitar,
Universitatea Agrară de Stat din Moldova, Chișinău
doctorandă,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract: *"Literary reading", along with the more recent "literature didactics" and "reading didactics", marks the most important area of artistic-aesthetic education, which, since the 80s of the XXth century, is designated by the term "literary-artistic education". In order to study scientifically the development of students' literary axiology in the context of foreign language learning based on literary texts, the author examines the key terms of LAE highlighting the connection points between the traditional and modern concepts of literature in school.*

Keywords: *literary-artistic education, teaching process, literary reading, literature didactics, literary axiology.*

Examinarea termenului *lectură literară* în raport cu un termen mai nou, *educația literar-artistică* (ELA), reprezintă abordarea problemei fundamentale a literaturii în școală prin întrebările: *La școală/facultate trebuie să se studieze literatura sau să se formeze cititorul de literatură*? și *Cum trebuie abordată literatura în școală: ca un tezaur imuabil, care trebuie însușit-acceptat fără rezerve sau ca o provocare pentru a-l determina pe studiosul cititor să participe el însuși la re-crearea personalizată a acestui tezaur*?

În continuare vom urmări conceptele didacticienilor limbii franceze[1] cu privire la lectura literară, stabilind pe parcurs unele puncte de tangență cu educația literar-artistică (ELA).

Jean-Luc Dufays este autorul de referință în didactica limbii franceze și unicul autor în acest spațiu, care-și întemeiază discursul în mod explicit pe un cadru epistemologic, menit să construiască „un pod între teoria literară și didactica literaturii, precum și între aceasta din urmă și predarea limbii franceze în ansamblu" [4].

J.-L. Dufays abordează cele mai cunoscute concepte moderne de lectură și constată că acestea sunt neomogene. Reproducem o sinteză a acestora, raportându-le la ELA.

[1] Termenul *didactica limbii franceze* se referă la toate domeniile disciplinei *Limba franceză*.

Autor	Definiție	Specificări în raport cu ELA
J.-L.Dumortier, citându-i pe Baudelot și Cartier [7]	„Conceptul de *lectură literară* reuneşte pe larg toate modalitățile de a citi, care, de la contempla rea estetică la analiza structurală, trecând prin simpla lectură cu trimiteri literare, fac din text (în sensul său, formele sale, aplicarea sa la un autor sau pur şi simplu în valoarea sa specifică) un interes în sine și finalitatea lecturii, acesta devenind dintr-o dată o activitate care reprezintă ea însăși un scop” [p. 459].	Lectura este: - o activitate complexă; - personalizată; - lipsită de scop sau - e concomitent proces și scop.
J.-M. Rosier [22]	” ... lectura literară este un mod de abordare a textelor care se va supune unor constante. Un cititor inteligent/savant, confruntat cu un text legitimat, implică o retorică a receptării savante/ elevate, o strategie a cunoaşterii de a consuma” [p. 55].	Lectura cultă se sprijină pe anumite principii. Cititorul format deține o cultură a lecturii.
C.Tauveron și colab. [26]	Se opune unei lecturi literare științifice/savante (practicată în liceu și universitate), având metoda și codurile sale instituționalizate, dar preia de la B. Gervais definiția lecturii literare „care face din densitatea sensului teritoriul său preferat”; „o lectură atentă la funcţionarea textului şi la dimensiunea sa estetică, o lectură dornică de a evidenția efectele non-imediate de sens și a le prolifera, efecte de non-sens pentru a le conferi un sens, toate operațiunile care implică mobilizarea unei culturi construite anterior și crearea unei culturi noi” [p. 18].	Lectura este: - o activitate complexă; - personalizată: se desfășoară dinspre cultura cititorului către sensurile implicite ale operei; - un act de negociere a sensurilor; - o recreare a sensurilor operei; - *o nouă cultură*.
B. Daunay [3]	„Noțiunea de *lectură literară* conferă noi motive interdicţiilor, <...> nu este străină pentru clasificările vechi. <...> permite a face economii din noțiunea de literaritate – recunoscută drept nulă, dacă ne bazăm pe criteriile interne ale textului − dar ea îşi recuperează beneficiul, deoarece, sub coperta unei deschideri virtuale spre tot felul de texte, ea permite, de fapt, a refonda o ierarhie implicită a textelor, în funcție de faptul dacă acestea oferă sau nu un material pentru o lectură literară” [p. 45].	Preia caracteristicile evidenţiate de C. Tauveron şi colab. Lectura literară: - admite clasificări (definiții) noi și vechi; - refondează propriile principii cu fiecare text citit.

Semnificative elucidării valorilor celor doi termeni sunt și două obiecții fundamentale, care i se fac în spațiul francofon lecturii literare. Examinându-le, J.-L. Dufays abordează teoria ELA.

Prima obiecție (Y. Reuter, J.-L. Dumortier) reproşează lecturii literare faptul de a fi un „pre-concept" neclar, iar termenului *lectura literară* că ar fi unul *passe-partout* (convine în orice circumstanţă), putând acoperi abordări foarte diferite [20] și care ar permite a recicla ieftin practicile școlare tradiționale [7, 8]. J.-L. Dufays formulează trei argumente pentru prima obiecție:

- conceptul de *lectură literară* este utilizat deja pe scară largă în curriculum, manuale și lucrări de referință din Franța, Belgia şi Quebec; a renunţa la el este inutil, căci nu ar garanta cu nimic utilizarea mai riguroasă a altor termeni disponibili;
- conceptul vag și „conflictul de reprezentări" afectează majoritatea practicilor și obiectelor predării limbii franceze − lectura, scrisul, ortografia, limba etc.; or, în învăţământ nu este posibil a folosi, ca şi în alte domenii, doar concepte general acceptate *a priori*;
- indiferent de sensul care i se atribuie, noțiunea *lectură literară* încurajează mai temeinic profesorii să se concentreze pe cele două obiecte reprezentative ale predării limbii franceze: lectura ca practică și literarul drept caracteristică a anumitor lecturi, deoarece, din motive strategice, didactica limbii franceze nu se poate lipsi astăzi de acest concept.

A doua obiecție îi reproşează lecturii literare faptul că ar fi o practică științifică, estetizantă, savantă, inaccesibilă majorității elevilor (B. Daunay, J.-L. Dumortier, Y. Reuter) sau, dimpotrivă, o practică axată pe subiectivitate, pe afectivitate, dar a cărui caracter socio-cultural şi construit este, în general, ascuns [3; 7, 8; 20].

J.-L. Dufays observă însă că obiecția vizează *distanțarea și participarea*, nu și *du-te-vino dialectic*, și aparține adversarilor *lecturii literare,* care resping ambiguitatea legată de utilizările multiple ale noţiunii și de efectele perverse, care pot rezulta. Dar, prin neîncrederea lor, se conturează clar apelul la o reprezentare dialectică a actului lecturii. Așa este, de exemplu, dialecticul dintre *lu* şi *lectant*, între participare și distanțare, care este o chestiune a „amatorului luminat", pe care Dumortier îl solicită [7, p. 180-188], iar Reuter îi subliniază doar dificultatea, deoarece, afirmă el, pentru a reuși canonizarea textelor și principiilor lecturii, este necesar a reduce tensiunea dintre *lectura curentă* şi *lectura estetizantă,* fapt care este mereu dificil și conflictual din cauza rezistenței unor elevi care importă modul lor de lectură, dar şi a teoriilor lecturii [20, p. 39].

Drept consecință nedorită a acestor opoziții la orice formă de „didactizare" a conceptului de lectură literară, apare riscul de a deveni înșiși opozanții complici ai unei reprezentări a lecturii la fel de redundantă ca şi cea pe care ei o resping.

Totuși cea de-a doua obiecție are, cel puțin, meritul de a genera condițiile necesare devenirii noţiunii *lectură literară* obiectul unei utilizări relevante în domeniul educativ-didactic. Aceste condiții, conform lui J.-L. Dufays, sunt de două feluri:

1. Definirea lecturii literare trebuie *lămurită,* clar *integratoare* și *dialectică* în raport cu operațiile lectu-

rii nonliterare: orice lectură, conform lui M. Picard, are *caracter plural,* cu atât mai mult lectura literară, adăugăm noi; între lectura „obişnuită" sau *nonliterară*, conform lui Al. Crişan, Vl. Pâslaru și colab. [18], şi *lectura literară* se stabilește, mai degrabă, un raport de continuum decât o ruptură.

2. Această definiție trebuie să angajeze o practică de predare ea însăşi dialectică, axată pe diferite activități complementare − unele participative, altele de distanțare (reflecția, transmiterea de cunoștințe literare, dezvoltarea competenţelor de interpretare) [4].

Situându-se pe coordonata epistemică a lecturii − examinând-o la confluența literaturii, predării literaturii și lecturii literare, J.-L. Dufays promovează propria viziune asupra lecturii literare, care include patru concepte: lectura literară ca lectură a textelor literar-artistice (TLA), lectura literară ca distanţare, lectura literară ca participare, lectura literară ca un du-te-vino dialectic.

Lectura literară ca lectură a TLA unește lectura literară cu caracteristicile literarității textului literar, stabilite înainte de lectură. Această concepţie continuă să privilegieze obiectul de cunoaștere (literatura sau textul) practicii (lectura), fără a implica recunoașterea muncii proprii a subiectului cunoscător, a cititorului: textul va prevala, indiferent de receptarea acestuia, el rămâne un monument deja saturat cu sens și valoare ce urmează să fie relevat printr-o lectură care se aplică pentru a-i valorifica/celebra posibilitățile sale.

Este concepţia cea mai simplă, cea mai puțin construită a *lecturii literare*; ea nu implică nici o schimbare în raport cu obiectele tradiţionale ale disciplinei *Limba franceză* și în raport cu activitatea cititorului: literatura (de multe ori concepută ca un corpus mai mult sau mai puțin stabil de opere legitimate) continuă să existe, pe de o parte, și lectura (deseori asimilată de un comentariu mai mult sau mai puțin științific), pe de alta. Deși ea nu este obiectul vreunei modelări teoretice, anume această accepţie a *lecturii literare* este cea mai răspândită în rândul profesorilor şi al cercetătorilor.

Autorul chiar se întreabă, dacă utilizarea etichetei *lectură literară* este justificată în acest caz, menționând însă drept constructivă diferențierea între fenomenul literar și munca asupra lecturii, ca activitate investită cu anumite calități, pentru echilibrul disciplinei *Limba franceză* apreciind că există o complementaritate între construcția obiectului de cunoaștere *Literatura* şi practicarea acestui obiect, respectiv, între cunoașterea problematizată a obiectului și exploatarea sa în activitatea de receptare.

Lectura literară ca distanţare se opune lecturii centrate pe proprietățile textului și pledează pentru o activitate investită ea însăși cu valori literar-artistice; e o lectură care privilegiază mai degrabă practica receptării decât obiectul receptării literare.

Conform lui M. Riffaterre [21, p. 91-118], concepţia lecturii ca distanțare este comparabilă cu *lectura hermeneutică,* cu lectura pseudo-referențială a lui K. Stierle [25] sau cu cooperarea interpretativă a lui U. Eco [9]. Ea își găsește prima sa formulare la M. Marghescou, care nu utilizează termenul de *lectură literară* ca atare, dar descrie modul în care lectura ar literariza textele, recurgând la o operaţiune triplă: suspendarea valorii anecdotice (sau referențiale) a textului − manifestarea valorilor sale arhetipale (sau simbolice) – activarea maximă a polisemiei sale [15].

Primul care a acordat acestui mod de a citi numele de *lectură literară* este B. Gervais [11, 12], pe care o definește ca trecere de la o „reglementare a progresiei” la o „reglementare a comprehensiunii”, prin explorarea tuturor potențialităților textelor – cele ce ţin de polisemie, de subversiune, de ficţionalitate afișată, precum și cele ce țin de transgresiune şi poeticitate [4, p. 91].

De această concepție sunt legate, în mare parte, majoritatea lucrărilor – remarcabile de altfel – scrise de didacticieni precum C. Tauveron [26] sau A. Rouxel [23].

Deoarece acest mod de lectură este asociat cu simbolizarea, mobilizarea diverselor activități cognitive și culturale, cu construirea unui sens și unei culturi comune, acest mod de a preda literatura ar trebui să fie implementat încă de la o vârstă fragedă, conchide J.-L. Dufays, fapt care îl apropie de conceptul modern – ELA, adăugăm noi.

Totuşi, în măsura în care aceste concepte sunt rupte de practicile spontane și controlul emoțiilor subiective, nu sunt suficiente pentru a defini o *lectură literară*. Astfel, adjectivul *literar* sugerează ideea unei satisfacţii psihoafective, deci, atunci când această afectivitate devine exclusivă, și distanţarea poate deveni artificială și scolastică, proprie elitismului sociocultural și sursa unui decalaj dăunător între lectura școlară și practicile sociale de referință.

Lectura literară ca participare. Consecința inadvertențelor primelor două concepte ale practicii școlare, mulți autori susțin că cea mai potrivită literaturii în școală ar fi lectura cea mai obișnuită, cea care favorizează „iluzia referențială”, implicarea psihoafectivă a cititorului în referințele textului și care face ca *lectura euristică* a lui M. Riffaterre să corespundă, în mare parte, *lecturii* (aproape) *pragmatice* a lui K. Stierle, sau încă celei a lui U. Eco, numită de el *utilizarea textului* [9], iar de B. Gervais – reglementarea/*regia progresiei* [11].

Valorile asociate acestui concept de lectură sunt cele legate de *lizibilitate* (unitate, coerenţă), de *respectarea codurilor generice*, de *raportul cu realitatea*, *conformitatea etică* și *referențialitatea*, menționează J.-L. Dufays [4, p. 91].

Provocările sale didactice sunt:

- evaluarea receptărilor spontane (inclusiv comentarii parafrastice);
- punerea în aplicare a resurselor emotive, a imaginației, pasiunii, subiectivităţii;
- relativizarea literaturii canonice și a simțului comun;
- lucrul pe mai multe obiecte, străine pentru literatura legitimă și lectura individuală [ibid.], provocări la fel de importante ca şi cele ale lecturii distanțate.

M. Burgos arată că pentru cititorii ce se află în dificultate, acestea *sunt chiar vitale*, în măsura în care se alătură și legitimează relația lor cu cartea [1], lectura nefiind purtătoare de sens în viziunea lor, doar dacă aceasta este în primul rând, conform lui B. Lahire, „pragmatic ancorată” [14].

Conceptul este susținut și de J.-L. Dumortier, un alt nume de referință în didactica limbii franceze, menționându-i, pe lângă valoarea epistemică, și valoarea sa organizațională, care ar putea reglementa atitudinile cadrelor didactice față de predarea literaturii în școală [4, p. 181].

Însă învățarea lecturii literare exclusiv în acest mod de a citi, menționează J.-L. Dufays, are două neajun-

suri: 1) această practică este mai des calificată ca obișnuită, dar nu literară: deci, pare dificil să-i rezervăm utilizarea etichetei *literară*; 2) acest mod de lectură, care se concentrează în special pe trezirea gustului pentru lectură și întreținerea poftelor, nu este, în sine, purtător de învățare și dezvoltare de noi competențe. Prin urmare, conchide J.-L. Dufays, mai puțin decât „distanțarea", „participarea" nu pare capabilă să pretindă singură la denumirea de *lectură literară*.

Lectura literară ca un du-te-vino dialectic. Și a patra concepţie tinde să le integreze pe cele două precedente fără să le priveze de esența lor. Originea acestei definiții este la M. Picard, care a dezvoltat-o în 1986 [19] și se rezumă în două puncte:

1) Fiecare cititor este triplu: *liseur* (prezenţă fizică, senzorială), *lu* (prezenţă psihoafectivă, emoțională) și *lectant* (prezenţă intelectuală, rațională, interpretativă).

2) Lectura devine literară atunci când pune sub tensiune valori opuse, aparținând sferelor respective ce ţin de *lu* şi *lectant*: sens vs. semnificații, conformitate vs. subversiune, realitate vs. ficțiune (la care ar putea fi adăugate decenţă vs. păcat, funcție referenţială vs. funcție poetică etc.).

M. Picard însă se contrazice atunci când pretinde a ilustra principiile sale în analiza textelor sau a practicilor specifice: în acest moment, doar *lectant*-ul este valorizat, iar *lu*-ul şi *liseur*-ul devin marginali sau nesemnificativi unei concepții a lecturii literare.

Totuși lucrările lui M. Picard sunt apreciate de J.-L. Dufays ca unicele de referinţă în domeniu, modelul său teoretic prezentând o bază solidă pentru dezvoltarea unei concepţii coerente a didacticii literaturii, amintind că el însuși a inițiat o modelare a lecturii literare, respectiv, în 1994 [5] și 1996 [6], prin care a propus fondarea unui program global de iniţiere în *lectura literară,* concepţia sa inspirând cele mai recente instrucțiuni oficiale ale învăţământului din Belgia francofonă, care, la rândul lor, preconizează implementarea unei lecturi literare concepută ca „*o activitate complexă de rezolvare a problemelor*" [FESEC, 10, p. 11].

Provocările didactice ale acestei concepţii privind lectura, conform lui J.-L. Dufays, sunt de două ordine. În primul rând, aceasta obligă a gândi împreună, în mod sistemic, raportul dintre ancorare şi detașare de sens, funcția referențială și funcția poetică, raporturile dintre pasional și rațional, subiectivitatea și intersubiectivitatea, centrarea pe un corpus restrâns și acceptarea unui corpus deschis, privilegiul acordat valorilor „moderne" și cel acordat valorilor „clasice", care sunt percepute ca doi poli într-un continuum și ca două componente ale operei în orice lectură. În acest sens, această concepţie evită ruptura cu „lectura obișnuită", pentru că ea este definită ca o intensificare a tensiunilor care o caracterizează în mod constant: ea integrează „lectura științifică" și „lectura obișnuită" (cunoscute la noi ca *lectură de investigaţie* și *lectură euristică*) (cf. [17]) în aceeași activitate, fără a ignora totuși tensiunile dintre cele două polarități.

În al doilea rând, această concepţie poate fi legată de cele trei timpuri de învățare (expuse de către mai mulţi autori) în dispozitivul *secvență didactică*: acest du-te-vino între ancorare, dezancorare şi reancorare a lecturii în universul referenţial corespunde, de

fapt, alternării momentelor de *contextualizare* (printr-o producție inițială), de *decontextualizare* (prin ateliere de structurare) și de *recontextualizare* (printr-o producție finală) a învățării.

Chestiunea lecturii literare, conchide J.-L. Dufays, este de fapt una de deplasare de accente: profesorul trebuie să se concentreze nu doar asupra lecturii şi literaturii, ci și asupra elevului şi învățării sale [27].

J.-P. Goldestein, încă în 1900, statua că fenomenul literar se produce *și în funcţie de situaţia de predare* [13], iar la alt capăt al lumii, R. Cervera (China, Hong Kong) apreciază că literatura definește modul de cunoaștere și funcționare a limbii străine, deoarece ea prezintă și contribuie la *cunoașterea textului literar ca limbaj,* și nu doar ca *model estetic* sau ca *martor social* [2] (evid. n. -N. P.). Concomitent, R. Cervera discriminează potențialul lecției de franceză ca limbă străină, apreciind-o ca spațiu complex, în care interacționează dimensiunea lingvistică, literară și pedagogică, al cărei scop este stăpânirea limbii țintă pentru învățarea comunicării în această limbă. Dar nu numai limba, dar și literatura este o formă de comunicare și o materie de cunoaștere, precizând că literatura nu devine instrument de comunicare decât în măsura în care ea *este produsă* de către persoanele care trăiesc *situația provocată de lectură* (evid. n. N. P.), definită de Vl. Pâslaru ca *stare de lectură* [17, p. 39].

În fine, „*predarea literaturii,* afirmă o butadă a lui A. Séoud, *este o afacere de dragoste înainte de a fi o afacere de cunoaștere*” [24], autorul acordând astfel prioritate cunoașterii emoțional-afective față de cunoașterea rațională în cadrul tipului de cunoaștere artistic-estetică, ceea ce confirmă conceptul susținut de Vl. Pâslaru cu privire la necesitatea întemeierii unei didactici a artelor [16].

<u>În concluzie</u>. Didacticienii francezi aduc contribuții semnificative studiului și dezvoltării conceptului de lectură literară, valorile consemnate de ei pentru lectura literară fiind aferente *educației literar-artistice*, termenul care inaugurează o nouă teorie în științele educației, menită să apropie predarea-învățarea literaturii în școală/la facultate de principiile creației-receptării literare și să provoace trecerea de pe abordarea exclusivă a textelor literare ca tezaur imuabil la recrearea valorii operei prin activitatea literară-lectorală a cititorului de literatură, iar prin asta – la formarea continuă a cititorului cult de literatură. Termenul *cultură a lecturii*, introdus de didacticienii francezi drept un nou tip de cultură, este în aceeași măsură inovator și dătător de speranțe în menținerea lecturii literare drept cea mai importantă activitate umană (B. Pasternak) pe linia de plutire a civilizației moderne electronizate.

Referinţe bibliografice

1. Burgos M., *La lecture des adolescents: identification et interprétation*. În: *L'École des Lettres 1er cycle,* N°12-13, 1994, p. 37-40.
2. Cervera R., *A la recherche d'une didactique littéraire.* În: Synergies Chine n° 4 - 2009 pp. 45-52: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/cervera.pdf; vizitat: iulie 2015.

3. Daunay B., *Éloge de la paraphrase,* Vincennes, Presses universitaires de Vincennes, 2002.
4. Dufays J.-L., *Les nouvelles approches didactiques facilitent-elles l'accès des élèves à la littérature?* În: *Le français aujourd'hui – hors série, Lecteurs, littératures, enseignement.* Actes du XIe congrès de l'AFEF, 1999.
5. Dufays J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège, Mardaga (*Philosophie et langage*), 1994, p. 179-202.
6. Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D., *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français.* Bruxelles, De Bœck-Duculot (Formation continuée), 1996.
7. Dumortier J.-L., *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique.* Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique), 2001.
8. Dumortier J.-L., *Lecture littéraire: le pour et le contre*. În: *Éducation Formation,* 2001.
9. Eco U., *Lector in fabula*. București: Univers, 1991.
10. *FESEC* (*La Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique*). În: *Programme. Français. 3e degré Humanités générales et technologiques.*Bruxelles, FESEC, 2000.
11. Gervais B., *À l'écoute de la lecture.* Montréal, VLB éditeur, 1993.
12. Gervais B., *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*. Montréal, XYZ éditeur, 1998.
13. Goldenstein J.-P., *Entrées en littérature*. Paris: Hachette FLE, Coll. «F», 1990.
14. Lahire B., *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires.* Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.
15. Marghescou M., *Le concept de littérarité*. Paris, Mouton, 1974.
16. Pâslaru Vl., *The Teory of Artistic-Aestethic Education versus Didactics Arts.* În: Applied Learning theory and Design in Modern Education. Vol. I. Pensilvanya: IGI Global, 2016, p.65-92.
17. Pâslaru Vl., *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*. Ed. a II, rev. București: Sigma, 2013.
18. Pâslaru Vl., Crişan Al., Cerkez M. ș a., *Curriculum disciplinar de limba şi literatura română. Clasele V-IX.* Chișinău: Ştiinţa, 1997.
19. Picard M., *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit, 1986.
20. Reuter Y., *La lecture littéraire: éléments de définition.* În: Dufays J.-L. ș colab. 1996, pp. 33-41.
21. Riffaterre M., *L'illusion référentielle*. În: R.Barthes et al. Littérature et réalité. Paris, Seuil (Points), 1982.
22. Rosier J.-M., ***La didactique du français.*** PARIS, P.U.F. (Que sais-je?), 2002.
23. Rouxel A., *Enseigner la lecture littéraire.* Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact. français), 1996.
24. Séoud A., *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier/Didier, «Coll. LAL», 1997.
25. Stierle K., *Réception et fiction.* În: *Poétique,* N°39, 1979, p. 79-320.
26. Tauveron C. (dir.)., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant*. În: *Repères,* N°19, 1999, pp. 9-38; Tauveron C., *Interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, INRP, 1999; Tauveron C., *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* De la GS au CM. Paris, Hatier, 1999.
27. https://trema.revues.org/1579