

Les souvenirs des lectures des étudiants de Lettres comme dispositif pour réfléchir sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire et secondaire

Memories of literature students' readings as a device to thinking about the teaching of literature in primary and secondary schools

Neide Luzia de Rezende, professeure de didactique de Langue portugaise et Littérature à la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo

Gabriela Rodella de Oliveira, professeure à l'Université Fédérale de Sul da Bahia

Sarah Vervloet Soares, professeure à l'Institut Fédérale de Fluminense

Ce travail est le résultat d'une expérience menée depuis 2010 sous la forme d'une activité de classe réalisée avec des étudiants de Lettres qui faisaient leur formation d'enseignants. Pour consigne, les élèves devaient produire un texte écrit et personnel, intitulé *Moi, lecteur*, servant de dispositif pour stimuler les discussions de groupe en classe, parallèlement à la réalisation de leurs stages obligatoires prévus dans le programme. Par la suite, en redirigeant cette activité vers la recherche, un corpus de 102 textes a été constitué, provenant de classes de 2015, dans le but d'identifier des catégories qui puissent fournir à l'enseignant-chercheur des traces sur les parcours des lecteurs et leur rapport à la littérature pour développer ultérieurement les réflexions en classe. Afin de développer la potentialité de ce dispositif, nous nous sommes appuyées sur De Croix et Dufays (2004), Daunay et Reuter (2002) et Émery-Bruneau (2014), et pour mieux comprendre les catégories des réminiscences, sur Petit (2008) et Louichon (2015).

Mots-clés : texte de lecteur, souvenirs de lecture, enseignement de la littérature, formation des enseignants au Brésil, lecture littéraire à l'école primaire et au secondaire

This work is an outcome from an experience carried out since 2010 as a class activity assigned to Portuguese and Literature undergraduates, while completing the teachers training stage of their college education. The students were required to write a personal report called *I, the reader*, aimed at opening shared discussions on the subject in the classroom, along with the mandatory internships to be carried out in Middle or High Schools. In 2015, the activity evolved into a research (maintaining, at the same time, its didactic purpose); 102 reports were selected in order to establish categories that could indicate to the teacher-researcher the pathways of the students-readers and their relationship with literature, in order to further develop the subject during the course. In order to better develop the potentiality of this exercise, we rely on Croix & Dufays (2004), Daunay & Reuter (2002) and Émery Bruneau (2014), and, to better understand the categories of reminiscences, on Petit (2008) and Louichon (2015).

Keywords : personal reports, reading relics, literature teaching, teachers training in Brazil, reading in college

Nous souhaitons présenter l'expérience d'une recherche liée à l'enseignement et menée par deux des auteures de ce texte lors d'une formation d'enseignants dans une université publique brésilienne dans l'état de São Paulo. À l'origine, ce travail se déroulait, par intermittence depuis 2010, à l'occasion d'un cours donné par Neide Rezende et dédié à la didactique de l'enseignement de la langue portugaise et de la littérature. Il consistait à écrire



un texte d'une ou deux pages de nature autobiographique portant le titre « Moi, lecteur ». On demandait aux élèves d'essayer d'apporter à leur texte des éléments qui témoignent de leur perception d'eux-mêmes en tant que lecteurs – des souvenirs du passé, des situations du présent, des pratiques de lecture, les styles d'œuvres qu'ils apprécient, etc. Comme l'affirme B. Louichon, « les écrits personnels comme le carnet de littérature ou l'anthologie permettent de garder trace de ce qui a fait événement et dont on se souviendra peut-être » (2015 : 55). Malgré la présence en second plan du texte « Autobiographie de lecteur et identité littéraire » (Rouxel, 2004), le mode de recueil proposé suggérait la « légèreté » évoquée par B. Daunay et Y. Reuter (2002), préparant le terrain pour l'intervention prévue ultérieurement. D'un côté, il s'agissait là d'une opportunité de provoquer chez les étudiants une réflexion ou encore une remémoration de soi en tant que lecteurs de littérature pour que, à la suite d'un échange de textes entre eux, ils puissent se rendre compte de la variété de perspectives de lecteurs existants au sein d'une même communauté académique et, d'un autre côté, que cette auto-observation les mène à réfléchir aux pratiques courantes de lectures au long de la scolarité aux niveaux primaire et secondaire¹, lesquelles avaient pu être observées au cours de leur précédent stage dans des écoles d'enseignement public.

De l'activité en classe à la recherche : hypothèses et objectifs

À la suite de l'entrée de Gabriela Rodella de Oliveira, en 2015, comme professeure responsable de ce même cours à l'université, l'expérience qui, jusqu'alors, était limitée à une activité du programme, a changé d'objectifs, se tournant plus particulièrement vers la recherche. Nous voulions atteindre un contexte plus ample en tenant compte d'un grand besoin de changement de paradigmes dans l'enseignement de la littérature, ce qui était alors un objet de vifs débats au niveau national. Ainsi, au moment de présenter l'activité à ses élèves, Gabriela Oliveira leur a donné la consigne d'écrire leurs « souvenirs de lecture », d'une à cinq pages, tout en gardant la « légèreté » des souvenirs, mais ayant à l'esprit un objectif similaire à ceux cités par S. De Croix et J.-L. Dufays : « [u]ne occasion de s'interroger sur son rapport à la lecture d'hier à aujourd'hui et de développer une forme de métacognition afin de mieux se cerner comme sujet-lecteur » (2004 : 155).

Ainsi, nous avons rassemblé chez les étudiantes du cours de Gabriela un ensemble de 102 textes qui ont servi à la composition de cet article.

À partir de là, nous avons pu établir, ou plutôt éclairer, deux objectifs principaux pour ces activités d'écriture subjective :

1. Constituer un moyen d'auto-observation du sujet en tant que lecteur puis, au cours du travail en classe, réfléchir à leur future activité didactique avec la littérature en tant qu'enseignants dans les écoles primaires et secondaires.

Cette finalité mise implicitement en place dès le début de l'activité de collecte des textes « Moi, lecteur » a été mise en évidence dans le projet de recherche à partir de l'hypothèse,

¹ Au Brésil, le niveau scolaire qui précède l'enseignement supérieur est nommé « Ensino Básico » (Enseignement Basique) et se divise en trois étapes : Éducation Infantile (de 3 à 5 ans), Enseignement Fondamental (divisé en I et II sur une durée de 3 ans pour chacun) et Enseignement Moyen (3 ans).

basée sur notre connaissance², qu'il n'est pas courant de parler de soi en tant que lecteur lors du cours de Lettres. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature dans le domaine de la langue portugaise, le cours de Lettres est fortement tourné vers les études classiques. On cherche à munir l'élève d'une connaissance approfondie des divers courants européens présents dans la formation de la littérature brésilienne, mais aussi d'études d'auteurs et d'œuvres qui constituent le canon littéraire, modalités qui sont traditionnellement incorporées par les futurs professeurs à leur manière d'enseigner la littérature dans les écoles secondaires. Il est vrai que, depuis le début de ce XXI^e siècle, il existe un mouvement dans le champ intellectuel mis en place, entre autres, par les mouvements ethnoraciaux et par les nouveaux courants culturels (par exemple, les Études Culturels), mais également par les lois fédérales qui découlent de ces mouvements revendiquant un changement des cursus autant dans l'enseignement primaire/secondaire que dans l'enseignement supérieur. Les mesures officielles parues lors des dernières décennies répondent partiellement à ces attentes. Ainsi, peu à peu, les cursus des différents niveaux d'étude ont inclus, par exemple, les littératures lusophones de souche africaine et la littérature afro-brésilienne et ont à la fois promu des stratégies visant à la manifestation des subjectivités, étant donné que, grâce à l'essor des politiques publiques et universitaires, on comptait de plus en plus d'étudiants noirs à l'Université de São Paulo, tout particulièrement dans les Sciences humaines. Par conséquent, l'incorporation d'une diversité de lecteurs et de lectures rejoint cet horizon socioculturel où la diversité s'affirme en tant que question politique, tout en apportant au sein de notre cours une perspective d'enseignement de la littérature qui tienne compte de la subjectivité et de la diversité des lecteurs³. À l'exemple de ce qu'affirme Rouxel à propos de l'autobiographie de lecteur pour les sujets lecteurs en formation, « la pratique de l'autobiographie de lecteur est souvent riche d'enseignements, en faisant advenir à la conscience une image de soi-même, et constitue bien souvent le geste fondateur d'une identité de lecteur en train de se construire ou de s'affirmer », tandis que pour les enseignants, « elle offre l'opportunité de découvrir comment se construit le rapport à la lecture et à la littérature » (2004 : 141).

2. Observer quels aspects les étudiants mettent en évidence dans les textes autobiographiques de sorte à prendre en compte leur contribution à la lecture de la littérature et à la reformulation de son enseignement.

Les recherches sur les pratiques scolaires de littérature et l'observation de ces pratiques menées par les étudiants durant leurs stages en classe révèlent généralement une substitution de la lecture du texte littéraire par d'autres genres qui aborde celui-ci ou bien la lecture d'extraits littéraires afin de démontrer des aspects d'ordre linguistiques. Ce sont des pratiques encore courantes, malgré l'insistance d'un appel au changement. On observe dans les écoles brésiliennes, d'une manière générale, une méthode d'étude du texte au détriment de sa lecture, ce qui suggère la permanence d'une culture scolaire qui, comme l'affirme A. Chervel (1988), s'instaure et s'ajuste à certaines caractéristiques de l'enseignement à un

² À l'Université de São Paulo (USP), où le projet est en cours, les heures exigées pour la formation et le diplôme d'enseignants sont partagées entre le cours de Lettres et la Faculté d'Éducation.

³ Il est important d'observer que, malgré qu'il n'y ait pas encore de recherche à ce sujet, dans les articles académiques et chez les professionnels du domaine de l'éducation de ces dernières décennies, l'expression « enseignement de la littérature » a fait place à l'expression « lecture littéraire », signe d'un important déplacement vers le lecteur et son apprentissage.

moment donné de l'histoire et dont les programmes sont perçus par la société comme s'ils avaient fait partie de l'école de tout temps.

Axes et catégories identifiées dans les souvenirs des lecteurs

Bien que cette recherche se trouve encore en phase exploratoire, elle organise le travail en deux axes : *les souvenirs d'enfance* et *les rapports à la littérature*. Parmi la catégorie des souvenirs d'enfance, nous avons formé deux groupes de textes, ceux contenant des indices d'une culture lettrée dans la famille, les *héritiers* (Bourdieu, 1985), et ceux qui proviennent d'un milieu familial à capital culturel réduit et qui ont eu peu ou aucun contact avec la littérature pendant l'enfance, les *non-héritiers*. Pour le deuxième axe, nous nous sommes rapprochées de J. Émery-Bruneau, définissant les rapports à la littérature (RL) comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature » (2014 : 74).

Parmi les « souvenirs d'enfance », nous avons défini deux catégories : le contact avec les livres et les médiations entre le sujet et l'objet (Petit, 2008). La catégorie qui aborde le contact avec les livres pendant l'enfance s'inspire du point de vue de M. Petit (2008) à propos de l'importance d'un rapport sensoriel aux livres qui, dans ce cas particulier, s'exprime à travers le toucher, la manipulation, la curiosité et l'intérêt occasionné par la présence physique des livres. Pour cette catégorie, 70 sujets lecteurs ont affirmé dans leurs textes que la présence physique des livres chez eux – soit dans des caisses, sur des étagères ou dans de petites bibliothèques – a été un trait marquant de leur enfance qui a contribué à l'intérêt pour la lecture, ce qui nous rapporte à la catégorie « souvenir d'un livre en tant qu'objet », comme le définit Louichon (2015). Un grand nombre de textes analysés évoquent l'accès aux livres de l'enfance de ces lecteurs, chez eux ou à la bibliothèque. Certains sujets se souviennent de l'odeur, de la couleur de la couverture, des lettres, de la matérialité du livre-objet qui faisait déjà partie de leur vie avant même d'apprendre à lire. Des phrases comme « j'étais entouré de contes de fées, de livres de science, de BD, mon Dieu, un tas de BD ! », « c'était naturel d'avoir des livres à la maison. C'était naturel de les lire... », « à vrai dire, on avait une bibliothèque à la maison. En fait, je suis devenu lecteur avant même d'en avoir conscience », reviennent dans un grand nombre de textes, constituant le profil des élèves héritiers (Bourdieu, 1985), capables de réaliser diverses pratiques de lecture et de circuler à travers le champ littéraire en y reconnaissant des œuvres autres que les « classiques », en somme, des lecteurs qui maîtrisent les genres et les époques de production des œuvres et qui sont conscients de leurs connaissances. Ce sont ceux qui, tout au long du cours, se sentent particulièrement motivés à « être enseignants » devant la possibilité de « tout changer » à l'école.

Cependant, d'autres textes décrivent une enfance sans accès aux livres : ceux-là sont les *non-héritiers* : « Personne ne lisait à la maison. Ils ne lisaient rien du tout, même pas la notice des remèdes » ; ou bien « étant de famille pauvre et semi-analphabète, le contact que j'ai eu avec la lecture a été à travers des livres didactiques, à l'école » ; ou encore « les livres n'ont jamais été les objets les plus présents à la maison ». Ce sont des souvenirs constitutifs d'individus qui ne sont pas surs de leurs pratiques de lecture, ce qui les fait douter de leur capacité à interpréter et à enseigner la littérature, même s'ils se trouvent presque au bout de leur parcours universitaire. Mais il y a aussi ceux qui deviennent des lecteurs critiques (Eco, 1989) malgré un manque de contact avec le livre-objet dans leur enfance. Dans ce cas particulier,

nous avons observé que l'intervention d'un médiateur a été fondamentale afin de favoriser l'entrée de ce lecteur dans le monde de la lecture. Les souvenirs d'un enseignant qui cite avec enthousiasme Freud, Nietzsche et Marx, alors que ceux-là sont encore totalement inconnus de l'élève, encouragent l'étudiant à « lire ces textes » ; la remémoration d'une « petite joie », fruit d'une marche jusqu'à l'école accompagné d'une tante analphabète qui « chantait Cartola »⁴, trait marquant d'une poétique de la culture orale populaire brésilienne, est capable de provoquer une ouverture à d'autres perceptions du monde, à des réflexions qui, plus tard, continueront d'émerger au contact de la littérature⁵.

Parmi les récits recueillis, 11 sujets affirment avoir initié une pratique de lecture durant l'adolescence, alors que 6 autres témoignages décrivent une pratique à l'âge adulte. Il est intéressant de souligner que, pour chacun de ces groupes qui ont eu une initiation à une pratique de lecture littéraire plus tardive que d'autres, 3 des 6 lecteurs initiés à l'âge adulte et 3 des 11 initiés durant l'adolescence ont déclaré appartenir à une classe socioéconomique défavorisée.

Au cœur des souvenirs d'enfance, on retrouve aussi la *médiation*. La médiation dans la famille représente une grande quantité de témoignages dans les textes collectés. L'entourage a été présenté en tant que principal médiateur. C. Horellou-Lafarge et M. Segré (2010) suggèrent que les grands lecteurs ont eu une mère qui leur racontait des histoires dès leur plus jeune âge⁶. Dans cette catégorie, 51 sujets lecteurs affirment avoir été encouragés par la famille lors de leurs premières années d'initiation à la pratique littéraire et ont compté sur leurs parents ou autres membres de leur entourage comme médiateurs.

Rapport à la littérature (RL)

Selon J. Émery-Bruneau, le RL « s'organise en deux plans : le plan personnel et le plan didactique » (2014 : 73). Le plan personnel est « la façon dont un sujet pratique ou donne sens à la littérature alors que le plan didactique est la façon dont l'enseignant interprète le RL des élèves et la façon dont il entend le transformer en décomposant l'objet "littérature" en éléments enseignables » (Émery-Bruneau, 2014 : 73). Ces deux plans de J. Émery-Bruneau nous aident à mettre en évidence l'acheminement des activités proposées, non dans le but d'un retour au texte littéraire, mais afin d'aborder une didactique de lecture.

⁴ Cartola est le nom d'artiste d'un chanteur, compositeur, poète et guitariste brésilien (1908-1980) qui vivait au Morro da Mangueira, un des quartiers populaires plus connu sous le nom de « favela », sorte de bidonville. Ses compositions sont considérées comme des chefs-d'œuvre jusqu'à nos jours.

⁵ D'après ce que l'on connaît des élèves du cours de Lettres de l'Université de São Paulo, si d'un côté, certains sont très érudits, soit parce qu'ils se sont beaucoup investis dans leur formation en Lettres ou parce qu'ils ont choisi cette formation pour parfaire une érudition qu'ils possédaient déjà, d'autres avouent qu'ils ont une carence de lectures, soit parce qu'ils avaient déjà un déphasage important au début de la formation qu'ils n'ont pas réussi à rattraper pendant le cours, soit par manque de disponibilité personnelle, économique ou d'autres raisons.

⁶ Nous trouvons aussi dans nos intentions de recherche, en raison de données recueillies auprès de classes d'élèves de Pédagogie, le type d'étudiants qui n'appartiennent pas à des groupes d'héritiers, mais qui, malgré tout, à un stade de leur vie, sont devenus de « grands lecteurs ». Dernièrement, en raison des politiques publiques, on voit franchir les portes de l'enseignement supérieur des individus issus de groupes auparavant exclus, d'origines noires et indigènes, qui exigent que leur culture soit reconnue et légitimée. Par conséquent, il nous faut être prudents afin de ne pas créer une stigmatisation en ne considérant que la culture de « distinction », quand il est évident que d'autres filiations culturelles veulent leur juste place.

Catégories de rapport à la littérature

La médiation à l'école est avant tout traduite dans ces textes par l'encouragement des enseignants, plutôt des enseignantes de Langue portugaise et Littérature, sans compter les bibliothécaires, en recommandant des livres et encourageant l'utilisation de la bibliothèque. Au total, 31 témoignages ont été recueillis. Dans ces expériences, nous avons également observé de quelles façons les enseignantes, qui s'étaient investies à transformer l'expérience littéraire à l'aide de dynamiques de cours différentes telles qu'en proposant des moments de discussion à propos des livres lus et un club de lecture pour établir un espace d'échanges, ainsi que les bibliothécaires, qui recommandaient des livres en fonction des goûts de chaque sujet lecteur (ce qui requiert une attention particulière), sont devenues des figures marquantes dans la trajectoire des sujets lecteurs. Nous retrouvons d'ailleurs dans leurs souvenirs toute l'affection portée à ces enseignantes et bibliothécaires. Notons que de ces témoignages se dégagent majoritairement des figures féminines, qu'elles soient enseignantes, bibliothécaires ou membres de l'entourage familial.

Nous avons également reçu 9 textes écrits par des sujets qui ont fait leur initiation à la pratique de la lecture sans la présence d'un médiateur. Dans ces témoignages, nous avons pu identifier un intérêt initial pour les livres et la lecture plus autonome où le sujet, par exemple, en entrant dans une bibliothèque ou en découvrant chez lui des livres sur une étagère, a cherché par lui-même à se procurer de nouveaux livres et a ainsi consolidé une pratique sans avoir recours à quiconque. Il est néanmoins important de souligner la diversité d'éléments qui contribuent à consolider une pratique de lecture littéraire, mais aussi que, dans certains cas, l'influence d'un médiateur peut avoir lieu indirectement.

La sociabilité, quant à elle, se rapporte aux témoignages que les individus ont partagés avec le groupe à partir de leurs expériences avec la littérature, suscitant, par exemple, des moments réservés à l'échange de livres, d'impressions, de critiques et d'aspirations. Dans cette catégorie, 21 textes ont traité spécifiquement d'expériences de clubs de lecture, d'amis qui lisaient des œuvres ensemble et d'autres groupes consacrés à des échanges littéraires. Les lectures solitaires font aussi l'objet d'échanges entre amis et collègues de classe, ce qui contribue à la formation d'une communauté de lecteurs. Sociabilité, échange d'expériences sensibles et affection envers le littéraire et le livre-objet émanent aussi de ces rencontres avec l'autre. Se produisant à l'adolescence – « les lectures que nous avons faites en groupe ont donné un sens spécial à ma vie » – ou à l'âge adulte – « on se réunissait souvent dans un bar pour prendre une bière et discuter de littérature, de philosophie, d'histoire : commenter nos petites compositions », partager la lecture d'une œuvre pousse à la réflexion sur nous-mêmes et nourrit le sentiment d'appartenir à une communauté.

D'autre part, les étudiants se sont plaints des lectures obligatoires à l'école : peu de temps pour lire ainsi qu'un manque d'intérêt pour les œuvres. Néanmoins, au cours du temps, ce contact douloureux peut éventuellement évoluer en un contact plus agréable avec les œuvres canoniques : « mon rapport avec les classiques n'a changé qu'à partir du lycée [...] C'est étrange, mais c'est comme si on m'avait ouvert les yeux, je pleurais en lisant les poèmes, j'ai commencé à ressentir le temps, comme si les angoisses de ces auteurs étaient les miennes ».

Dans 9 textes, les sujets ont exprimé une difficulté à lire les classiques pendant leur scolarité et 25 ont déclaré faire une séparation entre lire pour le plaisir et lire pour les études.

Cependant, nous avons trouvé aussi des textes de lecteurs « faibles », c'est-à-dire marqués par un manque de lecture, d'accès à la culture ou même d'un manque de compréhension des

œuvres. Des histoires telles qu'« il y avait cette séparation, cette classification intellectuelle entre ceux qui avaient réussi et ceux qui n'avaient pas bien lu les œuvres données à l'école » ; « je crois que je lis encore peu, mal, et je le regrette » ; « après ces années à la USP, c'est vrai que je ne suis pas encore sûr d'être devenu un lecteur critique », sont accompagnées d'une crainte de ne pas avoir les connaissances suffisantes à l'exercice du métier d'enseignant : « en tant que professeur de portugais, je devrai travailler de grandes œuvres et mon amour envers elles me fait sentir mal-préparée/inadaptée pour les enseigner ».

Conclusion

Parmi les principales caractéristiques mises en avant dans cette étude, il est possible d'observer l'importance de la figure du médiateur de lecture, qu'il soit présenté comme sujet de manière directe (un parent ou un enseignant) ou qu'il survienne à travers des éléments de la propre culture qui contribuent à l'éveil d'un intérêt littéraire. Nous avons également pu nous rendre compte du fait que la pratique littéraire est une histoire de rencontres, comme le souligne Petit (2008), une histoire qui, dans certains cas, exige davantage d'efforts, d'engagement et de dévouement que dans d'autres. Pour certains, leur histoire avec la littérature se déroule dans la tranquillité, la légèreté et l'insouciance, alors que pour d'autres, elle se constitue comme une lourde besogne. Pour ces derniers, il convient de penser à la construction de passerelles – à l'aide des représentations – entre l'étrange et le familier, une construction où la lecture joue un rôle essentiel en tant qu'une manière d'apprendre et d'assimiler de nouvelles idées et, ainsi, de rendre la pratique de lecture toujours plus passionnante et le chemin toujours plus attrayant.

À nos yeux, cette catégorisation contribuera à donner suite au travail des textes des lecteurs mené en classe. Dans le but d'investir dans la formation des professeurs de littérature, cette recherche, bien qu'à ses débuts, a montré des résultats encourageants et, après avoir abordé ces thématiques, nous montre qu'il est important de pousser davantage ce débat.

Il est certain que l'objectif principal de cette activité d'écriture de souvenirs de lecture ne se situe pas dans le contenu en soi qui émerge des textes, mais dans le sens métacognitif de l'acte qui fait en sorte que l'élève tourne son regard sur soi, par moyen même de l'écriture, et revoit ainsi son rapport à la lecture et à la littérature, ses opinions sur un enseignement possible de la littérature et ses idées à propos de l'enseignement dans le futur. La possibilité de susciter cette réflexion au sein même de la formation d'enseignants paraît déclencher chez les étudiants une compréhension de leur propre subjectivité à l'égard de la lecture littéraire et une capacité de se mettre à la place de l'autre, faisant de cette expérience l'opportunité d'écouter et de mieux comprendre leurs futurs élèves.

Bibliographie

- BOURDIEU, P. (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares : reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- DAUNAY, B. et REUTER, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus souvenirs sollicités. *Les Cahiers de Théodile*, 2, Villeneuve d'Ascq.

- DE CROIX, S. et DUFAYS, J.-L. (2004). Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur. In A. Rouxel et G. Langlade (éds). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (153-165). Rennes : PUR.
- ECO, U. (1989). O texto, o prazer, o consumo, in *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- ÉMERY-BRUNEAU, J. (2014). La notion de « rapport à » : de la psychanalyse et la sociologie, à la didactique du français. *La lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, 55, 24-30.
- HORELLOU-LAFARGE, C. et SEGRÉ, M. (2010). *Sociologia da leitura*. Trad. de Mauro Gama. Cotia, Ateliê Editorial.
- LOUICHON, B. (2015). Mémoire et remémoration de l'événement de lecture. *Via Atlântica*, 28, 55-72.
- PETIT, M. (2008). *Os jovens e a leitura*. São Paulo : Editora 34.
- ROUXEL, A. (2004). Autobiographie de lecteur et identité littéraire, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (137-152). Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- ROUXEL, A. et LANGLADE, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- ROUXEL, A., LANGLADE, G. et REZENDE, N. L. (dir.). (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo, Alameda.