

Bibliothèques scolaires, bibliothèques publiques : quels (r)apports ? Vers une poétique de la lecture.

Serge Martin

**Contribution à la journée d'étude du 10 mars 2008
« Les bibliothèques pour la jeunesse : évolution ou révolution ? »**

Prolégomènes pour une éthique de la relation

En avril 2005, nous nous mettons à l'unisson des pays européens avec le socle commun. Il en était de même en 1882 avec l'école obligatoire. Un certain retard ! Et si nous cherchons sur Google à l'entrée « bibliothèques scolaires », nous ne trouvons presque que des référencements anglo-saxons ou nordiques et en particulier danois ; on y découvre d'ailleurs qu'au Canada une journée annuelle (le 22 octobre) est consacrée aux bibliothèques scolaires.. Mais la situation est certainement plus complexe qu'un simple retard. Aussi, sans pouvoir tout évoquer voire même considérer les traits les plus importants de la situation, je voudrais seulement tenter de repenser le problème du rapport à la bibliothèque et donc prioritairement aux livres et plus crucialement encore pour ce qui me semble décisif à ce qui engage la vie et la théorie du langage dans la situation qui nous échoit.

Je poserai quelques repères historiques. Je signalerai quelques apories habituelles et j'engagerai quelques pistes de réflexion pour l'action et la réflexion.

Mais auparavant, je voudrais en guise d'exergue et donc de cadre problématique évoquer le débat ouvert parmi bien d'autres par les formules présidentielles dont une des dernières concerne la « politique de civilisation » empruntée à Edgar Morin auteur avec Samir Naïr du livre *Une politique de civilisation* (éd. Arléa, 1997). On sait que ce terme initialement synonyme d'évolution si ce n'est de progrès a servi d'alibi moral et social avec ses dérivés dans le cadre des colonisations (voir le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey). On sait moins ce que pointe en philologue le linguiste Émile Benveniste et en particulier le fait qu'il s'agit plus d'une activité que d'un résultat.

Les plus anciens exemples du mot (*civilisation*) se trouvent dans les écrits du marquis de Mirabeau. (Benveniste, 1976 : 337)

Mirabeau a laissé en brouillon le début d'un ouvrage qui, pour faire pendant à *L'Ami des hommes* ou *Traité de la population*, devait s'intituler *L'Ami des femmes* ou *Traité de la civilisation*. (Benveniste, 1976 : 338)

Il résulte de ces emplois que, pour Mirabeau, « civilisation » est un progrès de ce qu'on dénommait jusqu'à lui « police », un acte tendant à rendre l'homme ou la société plus « policés », l'effort pour amener l'individu à observer spontanément les règles de la bienséance et pour transformer dans le sens d'une plus grande urbanité les mœurs de la société. (Benveniste, 1976 : 339)

C'est exactement ce que le même Benveniste signalait à propos des deux modèles linguistiques de la cité (1980 : 272 et suivantes), le modèle grec et le modèle latin où respectivement la cité, entité abstraite, engendre ses participants humains (*polis* => *polites*) quand, dans le modèle latin, « le terme primaire est celui qui qualifie l'homme en une certaine relation mutuelle, *civis*, pour engendrer le dérivé abstrait, *civitas*, nom de collectivité ». Où Benveniste concluait en semblant regretter que ce fut le modèle grec qui ait prévalu.

Si l'enjeu de notre réflexion est bien de civilisation au sens d'un vivre ensemble plus fort, plus partagé, plus animé, il paraît nécessaire de ne cesser de penser non en termes d'état

ou de résultat si ce n'est de patrimoine constitué et pour ce qui nous intéresse ici de bibliothèque instituée avec tout ce qui fait ses frontières, ses modes de classement, ses bonnes manières afférentes, ses règles et règlements et donc seulement en termes de transmission si ce n'est d'imposition d'un objet ou d'objets, mais en termes de processus en cours et donc d'essais toujours à reprendre et à construire à partir des acteurs comme disent les sociologues mais je dirais à partir de processus de subjectivation, à partir de sujets inédits toujours sujet par un autre sujet, c'est-à-dire en termes de sujets en relation, de relations de sujets et pour ce qui nous intéresse ici de bibliothèque comme production d'autant de lectures en actes, de rencontres de lecteurs, d'écritures de parcours de lectures traçant la carte toujours mouvante et toujours en train de se dessiner d'une vie en bibliothèque, d'une bibliothèque en vie. Alors, je crois que, par exemple, on pourra concevoir une politique de la lecture scolaire ou territoriale et une politique de la ville dans ses découpages habituels qui ne soient jamais par leurs effets pervers des politiques de discrimination mais des politiques... de civilisation où les individus, les humains comptent plus que les institutions, les pouvoirs.

Les bibliothèques scolaires : aperçus historiques rapides

Apprendre à lire et savoir lire ne cessent de changer. Initier à une pluralité de modes de lecture et en particulier engager par la lecture la critique ne veut pas dire la même chose qu'inculquer un catéchisme ou un moralisme limités à quelques énoncés à reconnaître au bon moment... D'où s'expliquaient les réticences anciennes face aux livres pour enfants et la traversée d'un siècle pour qu'officiellement on n'interdise plus aux élèves en situation d'apprentissage de prendre un livre même si les effets de censure restent peut-être encore les mêmes...

Rappelons qu'est naturalisé ce partage entre lectures obligatoires et facultatives sur le mode du partage entre instruction et récréation, par lequel les livres qui entrent en classe sont d'abord sous le contrôle des notables puis des enseignants à partir de 1880, contrôle toujours dépendant des réactions parentales. Il faut de ce point de vue attendre 1970 et officiellement 2002 pour que le corps enseignant primaire s'intéresse aux lectures enfantines proposant des listes indicatives si ce n'est prescriptives car auparavant il était fondamentalement préoccupé par les lectures pré-adolescentes des élèves non scolarisés dans le secondaire, les élèves du primaire supérieur pendant que dans le secondaire, les textes à lire sont inscrits aux programmes souvent rapportés aux manuels de littérature.

Mais la littérature enfantine va s'installer dans les écoles en même temps que les premières bibliothèques enfantines dans les villes en suivant successivement le mouvement de contestation par les éducateurs des mauvais illustrés d'abord puis leur peur ou refus des nouveaux médias. Mais reprenons plus précisément la place du livre et de la bibliothèque dans l'école.

Depuis le ministère Rouland et donc depuis 1862, toutes les écoles doivent être dotées d'une armoire-bibliothèque et si 25% sont équipées en 1870, 64% en 1900 avec de 50 à 150 livres en moyenne, elles ne concernent que les adolescents voire les adultes du quartier. D'ailleurs, ce n'est qu'en 1887 que les catalogues officiels introduisent la rubrique « destinés aux enfants ».

Depuis lors, les politiques incitatives se sont développées. Dans le secondaire, l'extension du corpus des textes et l'importance du document dans l'action pédagogique avec le nécessaire développement des techniques de documentation et d'information engagent l'ouverture progressive dans le courant des années soixante des SDI d'abord réservés aux professeurs. Puis à partir de 1973, pour soutenir le plan de rénovation pédagogique, s'ouvrent les CDI gérés par des documentalistes cessant d'être des gestionnaires de la documentation pour devenir des éducateurs à part entière (CAPES créé en 1989). Dans l'enseignement

primaire, les BCD naissent officiellement en 1984. Des « plans pour la lecture » viendront redynamiser régulièrement ce choix d'un lieu central permettant d'autres pratiques pédagogiques favorisant l'autonomie de l'élève : 100 livres pour les écoles (1990-1993) ; « plan national de développement des BCD » (1993-1996) puis de 1997 à 1999, un second plan de développement des BCD. En 2000, les sélections nationales thématiques proposées aux équipes d'écoles et en 2001, une sélection de titres en poésie dans le cadre du plan pour l'éducation artistique et culturelle aboutissant aux programmes de 2002 qui consacrent la littérature comme enseignement à part entière au cycle 3 avec une liste d'ouvrages conseillés pris pour l'essentiel en littérature de jeunesse, listes renouvelées depuis lors en 2007 et augmentées d'une liste pour le cycle 2. On sait que dans ce processus plus ou moins soutenu avec les aléas des politiques ministérielles, il faut tenir compte des mouvements pédagogiques, des initiatives multiples des enseignants ici et là ainsi que des pesanteurs administratives mais aussi politiques et idéologiques.

Ne peut-on faire les mêmes constats du côté des bibliothèques avec la lente montée en puissance des sections enfantines ou jeunesse des bibliothèques publiques ? C'est une hypothèse que je lance et qui mériterait discussion...

Les va-et-vient de l'instruction et de l'animation, de la prescription et de la promotion, de l'ouverture et du repli, de l'utile et de l'agréable

Mais faut-il se contenter d'observer quelques phénomènes pour conclure à des changements radicaux de paradigmes ? La plupart des constats faits mettent face à face demandes et offres de lecture et on aurait alors un schéma simple et progressiste qui verrait des offres répondant à des demandes d'abord pour l'essentiel élitistes puis progressivement universalistes : « tous les livres pour tous les lecteurs » comme slogan qui fait consensus sans qu'on y regarde de près.

Certes, il faudrait ici rappeler tous les rapports qui font du point de vue de la culture la critique de la politique lectorale de l'éducation qu'on peut résumer par ce slogan de l'ABF dès 1937, « l'école est un moyen, la bibliothèque une fin » ; il faudrait ajouter les coups de boutoir constants des rénovateurs. Mais contentons-nous de rappeler que de nombreuses institutrices de maternelle ont fait de la bibliothèque scolaire ou même du coin-lecture un point de rencontre indispensable de tous les apprentissages culturels et pédagogiques. Et on pourrait conclure à un rapprochement des points de vue des deux milieux puisque les bibliothécaires sont passés de la seule conservation à des offres diversifiées vers des publics hétérogènes s'intéressant de plus près aux objectifs et démarches pédagogiques de formation des lecteurs, tout comme aux résistances sociologiques ou psychologiques quand, de leur côté, les enseignants ont considérablement accru et diversifié les corpus des lectures scolaires et porté de plus en plus attention aux lectures de leurs élèves, collaborant avec les bibliothécaires ou s'initiant aux politiques et médiations de la lecture non prescrite.

Notons que les uns comme les autres semblent s'être engouffrés, je dirais les yeux fermés, dans le pendant de ce que chacun tenait pour l'essentiel auparavant : de la production ou mieux de la création certes portées l'une et l'autre sous le sceau patrimonial, sous le sceau du legs des chef-d'œuvres surtout à l'école, il faudrait passer à la réception et par là-même se pencher sur les « manières d'offrir » plus que sur l'offre elle-même. On aurait donc assisté à une scolarisation de ce qui ne l'avait pas été ou si peu : le livre, la lecture, les lecteurs et les littératures, c'est-à-dire des pratiques culturelles dont l'école ne faisait que peu de cas. Parallèlement les bibliothèques publiques auraient développé des pratiques pédagogiques d'accompagnement pour accroître le nombre de leurs lecteurs, les aider à rester fidèles, les aider à augmenter leur curiosité, les ouvrir aux diversités culturelles. Bref, école et bibliothèques auraient construit un partenariat autour de la culture : la première associant son

rôle traditionnel d'instrumentation et d'imposition à un plaisir de lire nourri d'une réflexivité quand la seconde ajoutait une ouverture à toutes les pratiques culturelles créatives à une offre de lecture maintenue.

Mais ce processus de didactisation des pratiques de lecture semble un trompe-l'œil et il faudrait rappeler les retournements constants dans ces politiques de l'offre construites sur l'hégémonie des théories de la réception qui réduisent toujours les processus de subjectivation à des traits et procédés si ce n'est à des modèles extrêmement réducteurs et peu attentifs aux sujets du langage, aux sujets de la relation, à la civilisation comme processus, à la lecture dans son continu aux autres activités langagières et en particulier à l'écriture.

Des médiations aux relations : passer des objets aux sujets, des apports aux rapports, des consommations, célébrations et autres certitudes aux interactions, résonances et incertitudes critiques

Il faut souligner le fait que ce sont les sciences de l'information qui à ce jour pilotent la réflexion concernant les bibliothèques – ne serait-ce que la dénomination de la plus haute école : ENSSIB, Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. Ne parlons pas de la prééminence des théories de la communication en lieu et place de théorie du langage dans les programmes scolaires... Les lecteurs et donc les pratiques lectorales ou autres qui se déroulent dans les lieux dits de lecture sont toujours pris dans les mailles du concept de publics. J'ai observé pour l'exemple, voir le site de ELICO à Lyon II, Equipes de recherche de Lyon en sciences de l'information et de la communication : c'est la seconde équipe de recherche liée à l'ENSSIB. Même si marginalement dans le cadre du centre Gabriel Naudé essentiellement occupé à l'histoire du livre et des bibliothèques, un axe intitulé « socio-anthropologie des bibliothèques » concerne le métier de bibliothécaire et les usages de la bibliothèque en particulier les phénomènes « d'abandon »... Si le concept de modèles y a été étudié en 2007, en 2008 c'est celui de politique publique qui l'est et, en 2009, on reviendra sur les effets des artefacts modélisants, bref, on ne sortira pas d'une approche structurale où les abstraits effacent l'empirique et le multiple.

Pour que la théorie du langage, c'est-à-dire la pensée de ce qui fait du sujet dans et par le langage et ici dans et par la et les lectures, ait un tant soit peu d'écoute dans les réflexions à venir, je me contente de lister quelques pistes de travail pour nous tous, enseignants et bibliothécaires.

Il y aurait à commencer à penser des continuités entre ce qu'on peut appeler les événements que les politiques de la lecture à l'école ou en bibliothèque savent initier et les pratiques quotidiennes qui irriguent nos deux institutions. Bref, la dichotomie récurrente entre un ordinaire de la lecture tellement naturalisée (« ça lit ! ») et un extraordinaire de la lecture qui construit des modèles si ce n'est des légendes de la lecture serait à contester pour que l'ordinaire sorte du mépris des politiques culturelles et que le festif et l'estimable – souvent ronflant dans les discours des responsables institutionnels et politiques – deviennent un extraordinaire dès que l'attention se porte sur ce que font les lecteurs « pour de vrai ». On apercevrait que l'extraordinaire est d'ailleurs souvent bien ordinaire en terme de lecture ou pour parler franchement que bien des opérations qui convoquent les « lecteurs » ne font rien lire du tout et encore moins n'inventent aucune forme nouvelle de lecture...

Augmenter des passerelles entre les deux univers de lecturisation demandent non seulement de se réunir, d'institutionnaliser les liens mais surtout et avant tout des circulations, des échanges et des rencontres qui augmentent l'attention à la lecture, aux lectures et aux lecteurs, à leurs discours.

On pourrait alors dans ce cadre envisager des formations communes qui engagent le travail critique sur les œuvres, leurs lectures, les expériences qu'elles engagent. Car,

l'opérateur essentiel dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, mais la lecture ne peut en aucun cas y échapper, c'est la force dans le langage qui est la force des œuvres d'art du langage. Je prendrais un seul exemple qui peut immédiatement nous rassembler dans et par le travail critique : n'importe quelle œuvre qui fait œuvre engage à contester tous les critères de classement et d'assignation auxquels nous rapportons nos lectures ! Je veux dire par là qu'avec la première œuvre qui fait œuvre dans et par la lecture de tel lecteur, tout ce qu'il a appris (qu'on lui a imposé) jusqu'alors, il est mis en demeure de le réinventer, de le contester, de le refaire. Par exemple, les dichotomies suivantes ne tiennent plus dès que la lecture fait œuvre : littérature pour adultes / littérature de jeunesse ; fiction et documentation ; classique et contemporain ; savant et populaire ; roman et poésie ; lecture silencieuse et lecture à voix haute...

S'interroger dans ce sens, ce serait commencer à refuser les termes dans lesquels nous sommes souvent obligés de travailler ensemble ou pas : les réponses dites adaptatives ou dites d'urgence ne faisant le plus souvent qu'aggraver les situations d'injustice et de mépris qui sont aux fondements des politiques qui nient la réflexivité inhérente aux pratiques de lecture même quand elles sont jugées de non-lecture. Il nous reste donc à inventer des « essais » qui ne feraient qu'entretenir au plus vif quelques convictions :

- la lecture n'a pas à être expliquée ou initiée mais vécue ;
- la lecture ne sert pas à savoir mais (se) connaître ;
- il n'y a pas de progression en lecture, il y a des rencontres inoubliables et qui oubliées restent actives.

La lecture est de l'ordre de l'inconnu au sens de l'inconnu qui est le moteur de toute relation car la lecture ce n'est pas la relation d'un sujet à un objet, le livre, mais d'un sujet à sujet, d'une lecture à une écriture et cela infiniment car elles ne sont jamais deux fois les mêmes. C'est par une telle poétique de la lecture que les rapports entre bibliothèques et écoles peuvent devenir des relations pour que les apports soient réciproques.

Serge Martin

Bibliographie succincte sur le sujet :

Max Butlen, « Lire en bibliothèque, lire à l'école. Oppositions et interactions », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2004, n° 1.

Françoise Chapron, *Les CDI des lycées et collèges*, Paris : PUF, 2001.

Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris : Fayard, 2000.

André Chervel, *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, t.1, t.2, t.3*, Paris : INRP/Economica, 1992-1995.

Françoise Lagarde, « Les bibliothèques d'école. De l'armoire-bibliothèque à la BCD », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2004, n° 1.

Annick Laurent-Joly, « Des enseignants de plus en plus engagés aux côtés de leurs partenaires », dans I. Nières-Chevrel, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005.

Francis Marcoin, *A l'école de la littérature*, Paris : Les éditions ouvrières, 1992.

André Petitjean et Jean-Marie Privat (éd.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Actes du colloque de Metz*, Metz : Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'Université de Metz, « Didactique des textes », 1999.

André Petitjean, Jean-Marie Privat (éds.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse, Actes du Colloque de Metz, 27-30 septembre 1996*, coll. « Didactique des textes », Metz : Université de Metz, 1996.

Véronique Soulé, « Du discours non écrit à la censure ou plutôt de la censure au discours non écrit » dans I. Nières-Chevrel, *Littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris : Gallimard jeunesse, 2005.

Unesco et International Federation of Library Associations (IFLA) « Manifeste de la bibliothèque scolaire : la bibliothèque scolaire dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage pour tous », 2000 : http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_fr.html. Voir également les normes IFLA/UNESCO pour les bibliothèques scolaires : <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02-f.pdf>

Bibliographie générale et critique :

Émile Benveniste, « Civilisation. Contribution à l'histoire du mot » dans *Problèmes de linguistique générale, t.1* (1966), t.2 (1974), Paris : Tel / Gallimard, 1976, 1980.

Michel de Certeau, *L'Invention du quotidien, Les arts de faire*, Paris : UGE, 1980.

Serge Martin, *L'Amour en fragments. Poétique de la relation critique*, Arras : Artois Presses Université, 2004.

Serge Martin, *Langage et relation. Poétique de l'amour*, Paris : L'Harmattan, 2005.

Henri Meschonnic, *La Rime et la vie* (1989), Paris : Folio / Gallimard, 2006.

Henri Meschonnic, *Vivre poème*, Paris/Creil : Dumerchez, 2006.

Charles Péguy, *Clio. Dialogue de l'Histoire et de l'âme païenne* dans *Œuvres en prose (1909-1914)*, Paris : La Pléiade / Gallimard, 1968.

Serge Martin est enseignant-chercheur (maître de conférences en langue et littérature françaises, XXe siècle) à l'Université de Caen-Basse-Normandie (IUFM) rattaché au LASLAR (THL) ; il est membre de POLART (Poétique et politique de l'art) ; il est membre du comité de rédaction de la revue *Le Français aujourd'hui* (éd. Armand Colin) et anime la revue *Résonance générale* (éd. L'Atelier du grand tétras). Il est écrivain sous le nom de Serge Ritman.

Bibliographie dans le domaine de la littérature de jeunesse :

Ouvrages :

(avec Marie-Claire Martin), *Quelle littérature de jeunesse ?* (à paraître aux éditions Klincksieck en janvier 2009).

Les Contes à l'école, coll. « Parcours didactiques à l'école », Paris : éd. Bertrand-Lacoste, 1997, 158 p.

(avec Marie-Claire Martin), *Les Poèmes à l'école. Une Anthologie*, coll. « Parcours didactiques à l'école », Paris : éd. Bertrand-Lacoste, 1997, 414 p.

(avec Marie-Claire Martin) *Les poésies, l'école*, préface de Bernard Noël, Grand Prix national de poésie 1994, coll. « L'éducateur », Paris : Presses Universitaires de France, 1997, 224 p.

(avec R. Le Loch, Cl. Le Manchec, M.-C. Martin, A. Perrot, J. Thibaud), *Les Indiscutables, 99 livres pour bâtir une B.C.D.*, Cergy : C.D.D.P. du Val d'Oise, 1994, 174 p.

Direction de numéros de revues (depuis 2000) :

(avec Jérôme Roger), *Le Français aujourd'hui* n° 160 (« La critique : pour quoi faire ? »), Paris : éd. Armand Colin, mars 2008.

(avec P. Païni), *Le Français aujourd'hui* n° 150 (« Voix, oralité de l'écriture »), Paris : éd. Armand Colin, septembre 2005.

(avec I. Pécheyran-Hernu) *Le Français aujourd'hui* n° 137 (« L'attention aux textes »), Paris : AFEF, avril 2002.

Contributions à des ouvrages collectifs (depuis 2000) :

« Non l'expression mais la relation : avec des poèmes vers l'oralité » dans P. Clermont et A. Schneider, *Ecoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Strasbourg : Sceren CRDP de Bourgogne/CRDP d'Alsace, 2006.

« La transmission entre communication et relation », dans E. Fraisse et V. Houdart-mérot (dir.) *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Créteil : SCEREN, CRDP de Créteil, Université de Cergy-Pontoise, 2004.

« Irréversible, imprévisible. Petites histoires d'un chroniqueur en poésie contemporaine » dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004.

« Écouter l'autre en écoutant le poème du langage », dans D. Groux (dir.), *Éduquer à l'altérité*, coll. « Éducation comparée », Paris : L'Harmattan, 2002.

« Faire de la critique un discours », dans A. Boissinot (dir.), *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Actes du séminaire national organisé les 23, 24 et 25 octobre 2000 en Sorbonne par la Direction de l'enseignement scolaire, Versailles : CRDP de Versailles, 2001.

« Pourquoi je n'enseigne plus la poésie et pourquoi j'essaie d'enseigner le français avec les poèmes », dans M.-T. Denizéau et D. Lançon (dir.), *La Poésie à l'école, de la maternelle à l'Université*, Tours : IUFM Orléans-Tours, CRDP de la région Centre, 2000.

Articles dans des revues (depuis 2000) :

« La littérature de jeunesse : inventer sa critique en zone critique » dans *Le Français aujourd'hui* n° 160 (« La critique pour quoi faire ? »), Paris : Armand Colin, mars 2008, p. 47-63.

« Vers le sujet du poème dans les lectures/écritures » dans *Le Français aujourd'hui* n° 153 (« Enseigner l'écriture littéraire »), Paris : Armand Colin, septembre 2006, p. 53-59.

« Donner la parole aux sans-voix » dans *Le Français aujourd'hui* n° 150 (« Voix, oralité de l'écriture »), Paris : Armand Colin, septembre 2005, p. 79-89.

« La rime et la vie pour trouver sa voix », dans *Lecture jeune* (« Poésie et adolescence »), septembre 2005.

« Faire œuvre avec les œuvres » dans *Le Français aujourd'hui* n° 149 (« La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques »), Paris : Armand Colin, mai 2005, p. 67-73.

« Une poétique et une politique de la relation avec les poèmes » dans *Enjeux, revue de didactique du français*, n° 56, Namur, mars 2003.

« À trop chercher la poésie, les poèmes se perdent » dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 417, Paris : CRAP, octobre 2003.

« Vers les poèmes » dans *Nous voulons lire !*, n° 152, Bordeaux : CRALEJ, décembre 2003.

« Faire récitation, faire poésie, produire un poème : chercher le ton ou chercher la voix ? » dans F. Marcoin (dir.), « La poésie de l'école », *Cahiers Robinson*, n° 11, Arras : Université d'Artois, 2002, p. 81-97.

« La littérature à l'école : où est passée la critique ? (Vers une poétique de la relation critique) », dans *Les Actes de lecture*, n° 79, septembre 2002.

« Qu'est-ce qui se lit quand on lit ? » dans *Le Français aujourd'hui* n° 137 (« L'attention aux textes »), Paris : AFEF, avril 2002, p. 91-100.

« Lire le mouvement. Vers une poétique de la relation au cœur du langage », dans *Les Actes de lecture*, n° 76 (« La lecture littéraire à l'école »), décembre 2001.