

Relire en classe de littérature du préscolaire à l'université : finalités, processus, pratiques

27^e Rencontres des chercheurs et chercheuses
en didactique de la littérature

Les 14, 15 et 16 octobre 2026

Louvain-la-Neuve

APPEL À COMMUNICATIONS

Si *relire* est l'anagramme de *relier* (Wagner, 2010), c'est aussi le quatrième droit du lecteur qu'énonce Daniel Pennac (1992, p. 179) :

Relire ce qui m'avait une première fois rejeté, relire sans sauter de passage, relire sous un autre angle, relire pour vérification, oui... nous nous accordons tous ces droits.

Mais nous relisons surtout gratuitement, pour le plaisir de la répétition, la joie des retrouvailles, la mise à l'épreuve de l'intimité.

« Encore, encore », disait l'enfant que nous étions... Nos relectures d'adultes tiennent de ce désir-là : nous enchanter d'une permanence, et de la trouver chaque fois si riche en émerveillements nouveaux.

Le plaisir éprouvé dans la réitération de la lecture enfantine est un thème souvent convoqué dans les travaux explorant la complexité de la relecture (Wagner, 2010 ; Louichon, 2011 ; Murat, 2015 ; Massol, 2024), devenant presque un topos justificateur de l'action de relire. Dans l'expérience de l'écriture littéraire, la relecture constitue un « véritable rendez-vous » pour « laisser sa propre écriture venir à soi » : il s'agit de « poser un regard neuf sur ses propres mots » pour « peu à peu parvenir à "voir" vraiment son texte », c'est-à-dire commencer par le regarder et l'accepter tel qu'il est, pour être en mesure de le retravailler par la suite (Benameur, 2025, p. 19). Mais comment envisager la relecture dans une perspective didactique ? Comment en déplier les différentes dimensions ? Comment en caractériser les diverses réalisations et comment envisager les finalités d'une opération apparaissant comme une évidence dans les pratiques enseignantes ?

La relecture est en effet fréquemment convoquée dans la classe (de français), qu'il s'agisse de relire à l'heure de la sieste au préscolaire, s'assurer de sa compréhension, enrichir ou diversifier des interprétations, produire une écriture de réception, (faire) relire pour contrôler une production écrite, amplifier un texte ou encore relier un texte déjà lu à un nouveau texte. Mais, paradoxalement, les travaux qui problématisent spécifiquement la notion sont, comme le note Brigitte Louichon (2020), relativement peu nombreux.

Dans une perspective générale, la plupart des ouvrages qui s'intéressent à la relecture prennent comme point de départ les pratiques déclarées de grand·es lecteur·rices ou d'écrivain·es. S'inspirant du contexte anglo-saxon (Calinescu, 1993 ; Spacks, 2011 ; Falconer et Oliver, 2012), Laure Murat (2015) propose ainsi une enquête auprès de Jean Echenoz, Patrick Chamoiseau, Tiphaine Samoyault, Annie Ernaux, etc. Cette perspective sur la relecture (Abraham, 1983 ; Mitterand, 2012) n'envisage que rarement les enjeux de l'acte de relire dans le contexte de l'école¹. Roland Barthes associait pourtant cette propension aux enseignant·es, considérant la relecture comme une « opération contraire aux habitudes commerciales et idéologiques de notre société qui recommande de "jeter" l'histoire une fois qu'elle a été consommée ("dévorée"), pour que l'on puisse alors passer à une autre histoire, acheter un autre livre, et qui n'est tolérée que chez certaines catégories marginales de lecteurs (les enfants, les vieillards et les professeurs) » (1970, p. 20).

D'autres travaux se sont interrogés sur le plaisir de la répétition, souvent convoqué pour justifier la plongée dans un récit relu (ou revu). Raphaël Baroni a pu montrer que si la *curiosité* et la *surprise* s'accommodent mal de la relecture, celle-ci peut en revanche générer un *suspense par contradiction*, entendu comme la disposition paradoxale dans laquelle le lecteur ou la lectrice « peut s'émouvoir du destin inéluctable d'un héros tragique et désirer une issue heureuse tout en sachant que celle-ci n'a aucune chance de se réaliser » (2007, p. 286). Mais le plaisir de la relecture s'explique également par ce que Baroni nomme le « rappel », une « émotion anticipatrice » par laquelle le lecteur ou la lectrice est alors « susceptible de ressentir une forme très particulière de tension narrative dont les fondements sont très différents et reposent sur l'attente impatiente du retour du connu. [...] Non seulement ces émotions ne sont pas entamées par la répétition, mais il semble même qu'elles soient partiellement générées par la réitération volontaire de certains "récits-cultes" » (2007, p. 288-289). Laure Murat mettait également en évidence que la relecture introduisait du jeu dans la lecture première, l'impression de familiarité liée au déjà-lu y étant indissociable des éléments d'abord inaperçus que la relecture faisait apparaître, changeant la perception des lectrices et des lecteurs sur le livre lu.

Néanmoins, dans une perspective d'enseignement et dans le contexte scolaire, la relecture ne peut évidemment pas être circonscrite à cet objectif de plaisir de la réitération, même si celui-ci, avec les mécanismes qui le gouvernent, peut certainement constituer un levier à disposition des enseignant·es. Et donc, la relecture dans l'enseignement : pourquoi, comment ?

¹ Parmi les répondant·es dans l'enquête de Murat (2015), seule Annie Ernaux évoque, outre l'influence de la relecture dans son activité d'écriture, sa pratique d'enseignante : « J'ai relu pour "apprendre à lire" une œuvre aux étudiants, donc très lente, analytique, avec un crayon ou un surligneur, des feuilles pour noter des thèmes, des motifs. C'était une relecture enrichie de savoirs puisés dans des sources critiques, et "informée" par des sciences, linguistique, sociologie, histoire, etc. C'est évidemment ce mode de relecture qui m'a apporté le plus de découvertes. » (Murat, 2015, p. 173).

La didactique de l'écrit a mis en avant la relecture comme part de la révision des productions écrites (Garcia-Debanc, 1986 ; Fayol et Heurley, 1995 ; Hayes, 1995 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002 ; Bucheton, 2014) en la déclinant diversement (Colognesi et Deschepper, 2018 ; David et Guerrouache, 2018 ; Taous, 2018). Pour sa part, la didactique de la littérature, via, notamment, des travaux sur les écrits d'appropriation (Shawky-Milcent, 2016 ; Jacques et al., 2022) et les écrits de la réception (Le Goff et Larrivé, 2018), a montré combien la relecture soutenait différentes formes d'écriture littéraire (Boussion *et al.*, 2004 ; Tauveron et Sève, 2005). Les discussions théoriques autour de la « lecture littéraire » convoquent très souvent la relecture pour l'associer au versant interprétatif, distancié d'une lecture au second degré. Ainsi, pour Bertrand Gervais, la lecture littéraire « n'est pas une première lecture d'un texte, une lecture-en-progression ; mais bien plutôt un retour sur le texte, une relecture » (1993, p. 95). De son côté, dans la typologie des textes résistants qu'elle propose, Catherine Tauveron (1999) envisage la relecture comme une opération intrinsèquement liée aux textes réticents, qui posent des problèmes de compréhension. Jean-Louis Dufays (2014) associe quant à lui la relecture au dispositif du dévoilement progressif du texte littéraire dans le but d'ouvrir l'espace de l'interprétation intersubjective ; Séverine De Croix et Dominique Ledur (2010 ; 2016) y ajoutent le dispositif de la lecture rétroactive ou « à rebours » centré sur le repérage des indices et des leurres produits par un texte qui joue avec son/sa lecteur·rice. À l'école primaire, les lectures dites « pas à pas » soutiennent la mise en œuvre des rétropections qui permettent de comprendre un texte dans sa complexité (Bishop, 2018). Comme d'autres didacticien·nes de la littérature², Sylviane Ahr (2013) souligne le rôle de la relecture dans l'objectivation des premières impressions de lecture, ce qui induit un mouvement se déployant de la subjectivité admise et recherchée à la distance de l'analyse qui permet de comprendre les effets produits par le texte sur le/la lecteur·rice. À propos des apprenant·es de FLE, Raphaël Baroni (2024) attire l'attention sur la relecture du texte littéraire qui, dépassant le décodage de la première lecture, permet d'accéder à une expérience subjective généralement associée à une lecture première.

Abordant spécifiquement l'action de relire par le biais des souvenirs des lectures, Brigitte Louichon (2009, p. 143) considère que la relecture « mesure, évalue et interroge le souvenir et prend la forme d'une dialectique qui articule la remémoration et la répétition, le même et le différent, l'identique et l'altéré, appliqués aux deux pôles de l'interaction : le texte et le lecteur, dans des proportions diverses, au gré des expériences diverses ». Interrogeant ensuite plus singulièrement la constitution du « texte du relecteur », Louichon (2011, p. 167) définit la relecture comme « l'expérience par laquelle le lecteur mesure un écart entre le souvenir de sa première lecture et ce qui advient au cours (ou à la suite) de cette nouvelle lecture ». La relecture est alors « la mise en présence, en conflit, de deux textes : le texte premier et le texte second, le texte du relecteur » (*ibid.*). Marion Sauvaire (2013) s'est emparée de ces propositions et propose de voir le retour au texte (sous la forme de la relecture), le développement de la réflexivité et l'exercice raisonné de l'intersubjectivité comme des pratiques complémentaires, « qui permettent non seulement de produire, mais aussi d'évaluer la pertinence des interprétations proposées en classe » (p. 87). Elle utilise le syntagme « retour au texte » pour le faire résonner avec le « retour sur soi » entendu comme une composante de la « réflexivité du sujet lecteur divers » (p. 142-143). Si l'expression « retour au texte » est le plus souvent utilisée de manière synonymique à « relecture », on serait tenté de suivre Sauvaire dans sa problématisation de la relecture quand elle note « si la relecture est très valorisée par les enseignants, elle est souvent instrumentalisée au service du relevé de citations » et, plus loin, « le critère d'évaluation de la recevabilité d'une interprétation le plus valorisé par les enseignants est, sans surprise, le retour au texte, en particulier le relevé de citations ayant valeur de preuve » (p. 305).

² Par exemple, Nathalie Brillant Rannou (2016).

Ne serait-il donc pas utile de différencier « relecture » et « retour au texte », alors entendu comme pointage, repérage d'éléments limités pour étayer une interprétation, vérifier une compréhension ? En outre, Sauvaire propose quelques critères qui aident à caractériser les formes diverses que peuvent prendre les retours au texte (p. 141) : la relecture avec ou sans mention du texte, l'absence ou la présence d'une relecture, sa nature linéaire ou fragmentaire, la fréquence avec laquelle elle est réalisée, la motivation qui lui est associée (incitation de l'enseignant, des pairs ou questionnement personnel dans le but de goûter les qualités esthétiques, de comprendre ou de donner sens à la diversité des interprétations).

Plus récemment, Jean-François Massol (2024) a mené une enquête exploratoire spécifique à la relecture et à son enseignement par les enseignant-es de littérature. Il y interroge les pratiques de relecture (corpus, finalités poursuivies, effets de la relecture, etc.) tout en proposant d'envisager la question de la temporalité et du contexte de relecture pour l'enseignant-e : relire en amont du cours (Belhadjin et Bishop, 2025), relire à l'échelle de la séance ou de la séquence avec le groupe-classe, ou encore relire à l'échelle de la carrière de l'enseignant-e. Si ces résultats demandent à être amplifiés, ils invitent à questionner le caractère implicite de la relecture dans les différentes propositions didactiques que Massol examine également. Constatant que, dans ces travaux qui s'inscrivent dans le paradigme didactique du sujet lecteur³, l'accent est mis le plus souvent sur la lecture initiale, Massol en conclut que la relecture semble « fondamentalement un moyen au service des enseignants » sans qu'elle ne soit l'objet d'un enseignement (2024, p. 50-51). La question de savoir si des consignes de relecture « outillées » par des savoirs sur les genres, sur l'auteur, sur la forme, etc. (p. 46) se retrouvent dans les propositions examinées ne reçoit en revanche pas de réponse précise : peut-être s'agit-il d'une piste de recherche parmi d'autres à explorer en ouvrant l'analyse à l'examen des tâches qui guident et accompagnent la relecture des élèves ?

Lors de ces vingt-septièmes rencontres, nous invitons la communauté des chercheurs et chercheuses en didactique de la littérature à réfléchir à la problématique de la relecture selon les quatre axes suivants, séparément ou de manière complémentaire.

1. Selon un axe théorique

Dans cette perspective, il s'agira de poursuivre le travail de définition théorique de la relecture en contexte scolaire. On pourra par exemple se demander si la relecture littéraire est comparable à la relecture de révision, si elle engage les mêmes processus ou si, au contraire, elle mobilise des processus spécifiques. On pourra aussi s'interroger sur les différences entre la relecture comme pratique sociale et la relecture mobilisée dans un contexte didactique. D'autres questions pourraient survenir lorsque la relecture est envisagée comme un résultat : de quelles traces de l'activité de relecture dispose-t-on ? Que disent ces traces de l'activité elle-même ? Il est également possible de réfléchir aux différentes temporalités de la relecture : si celle-ci s'engage déjà dès la première lecture, lors de retours en arrière effectués pour relire un paragraphe, une phrase même ou un passage antérieur, elle peut également se produire quelques jours, quelques mois voire quelques années après la première découverte d'un texte.

³ Massol explore ainsi les travaux de Ahr (2018), Sauvaire (2013), Lemarchand (2014), Shawky-Milcent (2016), Le Goff (2018), Augé (2020).

2. Selon l'axe des pratiques

Dans cette perspective, il s'agira de documenter les pratiques faisant appel à la relecture (de l'enseignant·e et/ou des élèves), qu'elles se produisent en classe, à domicile ou dans un autre contexte en lien avec l'école (à l'occasion d'une exposition, par exemple), et de réfléchir aux différents statuts que cette activité est susceptible d'occuper dans les classes : est-elle conçue comme une pratique régulière de l'enseignant·e, comme un préalable à toute séance d'étude de texte ou à toute séance de réécriture d'un texte littéraire ? Comme un objet d'enseignement-apprentissage ? Comme un outil didactique au service de l'élève (qui s'incarne éventuellement au sein de grilles méthodiques) ? Comme un élément clé de la structure temporelle d'une séance d'étude ou de production de texte ? Comme une activité silencieuse ou un geste performatif de partage par la voix et/ou le corps ? Comme une pratique implicite, non questionnée en tant que telle, mais recommandée dans une série de tâches (par exemple, le questionnaire de lecture) ou suscitée, voire reconfigurée, sous l'influence des réseaux sociaux et des usages scolaires qui en découlent (par exemple, les réactions à des écrits de la réception publiés par d'autres sur un blog ou un forum de lecteurs) ? Comme un objet de formation initiale ou continue des enseignant·es ? Comment les enseignant·es relisent-ils/elles les œuvres qu'ils ont étudiées durant leur formation, lorsque celles-ci deviennent des œuvres à enseigner ? Et comment relit-on en classe ? Que se passe-t-il lors des moments ou des séances de relecture ?

3. Selon l'axe des finalités

Pour quelles raisons relit-on ? Pour mieux comprendre un texte ? Pour être en mesure de l'interpréter ? Pour l'apprécier autrement, une fois sa fin connue ? Pour le plaisir du texte ou pour la contrainte à laquelle seraient associés de potentiels bénéfices en termes d'apprentissages ? Pour mieux en maîtriser la structure et les subtilités en vue d'une performance orale ? Pour améliorer une production écrite ? Qu'attendent les enseignant·es de la relecture en contexte scolaire ? Et qu'en espèrent ou qu'en pensent les élèves qui sont invité·es à relire un texte ? Un·e élève, un·e enseignant·e sont-ils/elles toujours conscient·es de relire ? Savent-ils/elles pour quelles raisons ils/elles relisent un texte ? Perçoivent-ils/elles la tâche de relecture, son sens et ses modalités de la même façon ? Les instructions officielles recommandent-elles la relecture ?

4. Selon l'axe des corpus

Que relit-on en classe de français ? La question peut s'entendre de multiples façons : existe-t-il des textes plus souvent relus que les autres (par exemple, on pourrait penser que les textes résistants ou les nouvelles à chute font plus souvent l'objet de relectures que d'autres types de textes) ? Les prescrits et les manuels scolaires ont-ils évolué dans la place qu'ils réservent à la relecture ? Comment l'ont-ils pensée à travers le temps ? Certaines œuvres sont-elles relues différemment au fil du temps et de l'évolution des corpus scolaires ? Peut-on établir, dans une approche historico-didactique, une relation entre la relecture et le caractère plus ou moins canonique d'une œuvre ? Les appartenances génériques des textes – songeons par exemple à la poésie qui appelle plus naturellement et plus fréquemment la relecture – engendrent-elles des relectures spécifiques ? Quelles relations entre relecture et corpus numériques, entre relecture et œuvres composites, plurisémiotiques ou transmédiales ?

SOUSSION DES PROPOSITIONS

Deux types de proposition sont possibles : les communications individuelles (5000 signes maximum, espaces comprises) ou les symposiums réunissant au moins trois interventions d'équipes de recherches différentes (texte de présentation du symposium de 5000 signes maximum + propositions de communication de 5000 signes chacune). Les soumissions, accompagnées d'une bibliographie de 5 références maximum, devront permettre au comité scientifique de repérer l'objet précis de la réflexion, le cadre théorique, la problématique et la méthode adoptée.

Les propositions de communication et de symposium seront déposées sur le site de la conférence : <https://27erencontres.sciencesconf.org>. Il vous sera demandé de déposer un fichier pdf intitulé de la façon suivante : NOM du premier auteur_PRENOM_Résumé communication 1 ou NOM du premier coordinateur de symposium_PRENOM_Résumé 1 symposium 1. Nous demandons aux coordinateurs de symposiums de rassembler la présentation du symposium ainsi que les propositions de communication dans un seul et même fichier.

CALENDRIER

30/03/2026	Dépôt du résumé (maximum 5000 signes espaces comprises et 5 références bibliographiques) sur la plateforme Sciencesconf (fichier pdf, intitulé de la façon suivante : NOM du premier auteur_PRENOM_Résumé 1)
07/05/2026	Retour de l'évaluation par les expert·es
18/05/2026	Communication de l'évaluation des expert·es aux intervenant·es
15/06/2026	Dépôt du résumé ajusté si ce dernier a fait l'objet d'une demande de modifications mineures ou majeures (maximum 5000 signes espaces comprises et 5 références bibliographiques) sur la plateforme Sciencesconf (fichier pdf, intitulé de la façon suivante : NOM du premier auteur_PRENOM_Résumé 2)
22/06/2026	Dépôt du résumé final pour l'ensemble des intervenant·es (maximum 5000 signes espaces comprises et 5 références bibliographiques) sur la plateforme Sciencesconf (fichier pdf, intitulé de la façon suivante : NOM du premier auteur_PRENOM_Résumé vf)
30/06/2026	Diffusion du programme du colloque

COMITÉ D'ORGANISATION

- Marie Barthélemy
- Séverine De Croix
- Jean-Louis Dufays
- Dominique Ledur
- Luc Mahieu
- Nikita Marique
- Pierre Outers
- David Vrydaghs

COMITÉ SCIENTIFIQUE

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| ▪ Eleonora Acerra | ▪ Dominique Ledur |
| ▪ Marie Barthélemy | ▪ Stéphanie Lemarchand |
| ▪ Anissa Belhadjin | ▪ Martin Lépine |
| ▪ Marie-France Bishop | ▪ Blandine Longhi |
| ▪ Marlène Boudhau | ▪ Brigitte Louichon |
| ▪ Magali Brunel | ▪ Luc Mahieu |
| ▪ Marie-Sylvie Claude | ▪ Nikita Marique |
| ▪ Séverine De Croix | ▪ Pierre Moinard |
| ▪ Graziella Deleuze | ▪ Pierre Outers |
| ▪ Nathalie Denizot | ▪ Laetitia Perret |
| ▪ Catherine Deschepper | ▪ Tonia Raus |
| ▪ Sandrine Diebolt | ▪ Hélène Raux |
| ▪ Jean-Louis Dufays | ▪ Christophe Ronveaux |
| ▪ Anass El Gousairi | ▪ Bénédicte Shawky-Milcent |
| ▪ Judith Émery-Bruneau | ▪ Marion Sauvaire |
| ▪ Maïté Eugène | ▪ Ophélie Tremblay |
| ▪ Yassamine Fertahi | ▪ Gaspard Turin |
| ▪ Sonya Florey | ▪ David Vrydaghs |
| ▪ Chloé Gabathuler | ▪ Cendrine Waszak |
| ▪ François Le Goff | ▪ Marielle Wyns |

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, B. (1983). À propos de la relecture. *Semen*, 1. <https://doi.org/10.4000/semen.4251>
- Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Scéren et CRDP de l'académie de Grenoble.
- Ahr, S. (dir.). (2018). *Former à la lecture littéraire*. Scéren et CRDP de l'académie de Grenoble.
- Augé, C. (2020). *Jeu de rôle et « cercles de personnage » : l'immersion fictionnelle pour engager dans la lecture de l'œuvre racinienne en lycée général aujourd'hui* [thèse de doctorat inédite]. Université Grenoble Alpes.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Seuil.
- Baroni, R. (2024). L'expérience immersive de lecteurs allophones en contexte académique. *Études de lettres*, 323, 59-82. <https://doi.org/10.4000/11qeg>
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Seuil.
- Belhadjin, A. et Bishop, M.-F. (2025). De la lecture fictionnelle à la lecture professionnelle des enseignants. *Pratiques*, 205-206. <https://doi.org/10.4000/149aa>
- Benameur, J. (2025). *Vers l'écriture. Récit de transmission*. Actes Sud.
- Bishop, M.-F. (2018). Aider à mieux comprendre, deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *Forum lecture*, 2018/3. <https://doi.org/10.58098/lffl/2018/3/649>
- Bishop, M.-F. et Belhadjin, A. (2025). De la recherche à la formation : un outil didactique pour favoriser la lecture préparatoire des enseignants. Dans M. Bouchekourte, N. Denizot et S. Petrucci (dir.), *Les outils didactiques en question(s)* (p. 67-78). Presses universitaires de Namur.
- Boussion J., Schötte M. et Tauveron, C. (2004). *Lecture, écriture et culture au CP*. Hachette éducation.
- Brillant Rannou, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. Dans N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique* (p. 87-109). Presses universitaires de Namur.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au secondaire*. Retz.
- Calinescu, M. (1993). *Rereading*. Yale University Press.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>
- David, J. et Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 29-49. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0029>
- De Croix, S. (2010). Lire des textes brefs « résistants » avec des élèves en difficulté de lecture au début du secondaire : la lecture rétroactive, un exemple de dispositif. *Français 2000*, 227-228, 52-61.

- De Croix, S. et Ledur, D. (2016). *Nouvelles lectures en JEux. Comprendre les difficultés de lecture et accompagner les lecteurs adolescents*. Forcar – Fonds social européen.
- Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés. *Études de lettres*, 295, 133-150. <https://doi.org/10.4000/edl.615>
- Falconer, R. et Oliver, A. (dir.). (2012). *Re-reading / La relecture. Essays in honour of Graham Falconer*. Cambridge Scholars.
- Fayol, M. et Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 17-48). Les Éditions LOGIQUES.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49(1), 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, 293-315. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409>
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. VLB éditeur.
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Les Éditions LOGIQUES.
- Jacques, M., Raulet-Marcel, C. et Tailhandier, S. (dir.). (2022). Les écrits d'appropriation en question(s) [numéro thématique]. *Le français aujourd'hui*, 216.
- Le Goff, F. (2018). Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème. Dans C. Boutevin, N. Brillant Rannou et G. Plissonneau (dir.), *À l'écoute des poèmes. Enseigner des lectures créatives* (p. 155-164). Peter Lang.
- Le Goff, F. et Larrivé, V. (2018). *Le Temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. UGA éditions.
- Lemarchand, S. (2014). *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur. Étude longitudinale en lycée professionnel* [thèse de doctorat inédite]. Université Rennes 2.
- Lemarchand, S. (2017). *Devenir lecteur. L'expérience de l'élève de lycée professionnel*. Presses universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après coup*. Presses universitaires de Rennes.
- Louichon, B. (2011). Le texte du relecteur. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et C. Mazauric (dir.), *Le texte du lecteur* (p. 167-176). Peter Lang.
- Louichon, B. (2020). Relecture. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 261-263). Honoré Champion.
- Massol, J.-F. (2024). Relecture des professeurs de littérature et enseignement de la relecture : enquête et analyse. Dans B. Shawky-Milcent et M.-S. Claude (dir.), *L'enseignant lecteur de littératures : quel feuilletage de l'identité littéraire et professionnelle ?* (p. 37-52). UGA éditions.

- Mitterand, H. (2012). De l'horrible danger de la relecture... et de ses éminents pouvoirs. Dans R. Falconer et A. Oliver (dir.), *Re-reading / La relecture. Essays in honour of Graham Falconer*. Cambridge Scholars.
- Murat, L. (2015). *Relire. Enquête sur une passion littéraire*. Flammarion.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers ?* [thèse de doctorat inédite]. Universités de Toulouse-le-Mirail et Laval.
- Shawky-Milcent, B. (2016). *La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs....* Presses universitaires de France.
- Spacks, P. M. (2011). *On Rereading*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Taous, T. (2018). Les zones insoupçonnées de la relecture. Autour des « formules croisées ». *Le français aujourd'hui*, 203(4), 51-62. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0051>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Hatier.
- Wagner, F. (2010). Relire le temps (Sur l'expérience de relecture). *A contrario*, 13(1), 50-69. <https://doi.org/10.3917/aco.101.0050>