

Revue des revues / Notes de lecture

Revue

- Les cahiers Théodile* (2009) n° 10. Villeneuve-d'Ascq : université Lille 3.
- Enjeux* (2009) n° 76. Namur : CEDOCEF.
- Le français aujourd'hui* (2009) n° 166. « L'autre scène dans la classe ». Paris : AFEF – Armand Colin.
- Le français aujourd'hui* (2009) n° 167. « Culture humaniste : textes et pratiques ». Paris : AFEF – Armand Colin.
- Spirale* (2009) n° 44. « Enseigner et apprendre à lire-écrire à l'école ». Villeneuve-d'Ascq : université Lille 3.
- Spirale* (2010) n° 45. « Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? ». Villeneuve-d'Ascq : université Lille 3.

Ouvrages

- BOTOYIYË Geoffroy A. Dominique (2010). *Le passage à l'écriture. Mutation culturelle et devenir des savoirs dans une société de l'oralité*. Rennes : PUR, coll. « Le sens social ».
- BUTLEN Max, HOUDART-MÉROT Violaine (dir.) (2009). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*. Actes du colloque organisé les 7, 8 et 9 octobre 2008. Cergy-Pontoise : université de Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonies, coll. « Encrage ».
- COHEN-AZRIA Cora, SAYAC Nathalie (dir.) (2009). *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DUFAYS Jean-Louis, PLANE Sylvie (dir.) (2009). *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : AIRDF – Presses universitaires de Namur.
- GAIOTTI Florence (2009). *Expériences de la parole dans la littérature de jeunesse contemporaine*. Rennes : PUR.
- LOUICHON Brigitte, ROUXEL Annie (2009). *La littérature en corpus. Corpus implicites, explicites, virtuels*. Dijon : SCÉREN, CRDP de Bourgogne.
- LOUICHON Brigitte (2009). *La littérature après-coup*. Rennes : PUR, coll. « Paideia ».

BROSSARD Michel et FIJALKOW Jacques (dir.) (2008).
Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques. Bordeaux :
Presses universitaires de Bordeaux.

Les contributions réunies dans cet ouvrage arrivent d'autant plus à point que la situation actuelle dans le champ de la recherche en sciences de l'éducation est largement investie par des courants tels que la psychologie cognitive et les neurosciences. Dans ce sens, elles constituent, comme l'affirme Fijalkow dans une note dite de conjoncture, une alternative nécessaire.

Pour sa part, M. Brossard rappelle le contexte à l'origine de ce livre : un colloque tenu à Albi en 2007 sur le thème de « Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques ». Brossard souligne que l'œuvre de Vygotski est encore dans une phase de découverte, commencée dans les années quatre-vingt. Ce colloque était l'occasion d'une prise de recul pour mieux comprendre où en sont actuellement les recherches qui se réclament du psychologue russe. Il s'agissait donc essentiellement de s'interroger sur la nature des rapports entre la théorie historico-culturelle de Vygotski et la mise en œuvre dans des recherches de concepts ou problématiques issus de cette théorie.

Selon Schneuwly, qui, précisément, balaie ces vingt dernières années du regard, les principaux travaux de recherche qui se réclament de Vygotski suivent deux filons ; le premier est source d'une double confusion, s'avérant en réalité un constructivisme à nuance sociale (dans la lignée du constructivisme social élaboré au départ à Genève), ou relevant de la cognition située. Le second, historico-culturel, comprend les travaux centrés sur les outils sémiotiques. La question est alors de savoir comment l'intériorisation de systèmes sémiotiques, d'œuvres, etc. permet la transformation et la construction de nouvelles fonctions psychiques dans une perspective développementale.

Schneuwly distingue trois champs conceptuels au cœur de la réflexion sur l'éducation et l'enseignement dans une perspective vygotskienne : la dialectique éducation, enseignement d'une part, et développement ou moteur du développement d'autre part ; la spécificité de l'acte d'enseignement et d'éducation et la double sémiotisation (présentation de l'objet à apprendre et pointage de certaines de ses caractéristiques) ; une théorisation des rapports différenciés entre enseignement et développement, et le rôle des disciplines scolaires. Bien évidemment ces champs conceptuels soulèvent des questions cruciales et non résolues, reprises dans les contributions de l'ouvrage. Il est en effet intéressant de souligner que les différents auteurs ont non seulement précisé les apports des travaux de Vygotski pour leurs propres recherches mais en ont aussi montré les limites.

Ainsi Moro et Rodriguez défendent l'hypothèse d'une conscience *ante* langagière, de l'existence d'un développement social et sémiotique chez l'enfant avant le langage, au travers de l'usage canonique d'objets usuels. Ces auteurs vont plus loin encore en affirmant que le fonctionnement sémiotique pré langagier est au principe des premières formes de conscience socio-histo-

rique chez l'enfant. Elles mettent en évidence des conduites d'ostension chez des bébés de 13 mois, signes — non verbaux — témoignant de l'existence de premières formes de conscience. Tout en s'appuyant sur des éléments théoriques vygotkiens, elles en étendent la portée, les enrichissant du même coup.

S'intéressant également aux systèmes de signes, Marti se propose de faire une distinction entre les systèmes de signes non permanents, organisés temporellement (signes indexicaux, actions symboliques, langage) et les systèmes de signes permanents, organisés spatialement, graphiquement (écriture, notations numériques, cartes, tableaux, etc.). Ce qui l'intéresse, c'est l'appropriation par l'enfant de ces systèmes externes permanents. À ce propos, il estime que plutôt qu'appropriation il est préférable de parler de re-construction, ce qui met ainsi l'accent sur le rôle important dévolu à l'enfant lui-même. Il étudie par exemple comment les élèves du primaire et du début du secondaire passent des listes aux tableaux. La question centrale qu'il pose est de savoir comment l'enfant intègre les signes utilisés socialement comme moyens de communication par les adultes et les utilise pour contrôler sa propre conduite. Or, de l'avis de Marti, Vygotski ne définit pas les mécanismes psychologiques qui rendent compte de cette intériorisation. En parlant de re-construction (comprenant les erreurs, la non compréhension des signes, les solutions ignorées par exemple), Marti veut mettre en évidence la marge de création de l'enfant permettant une approche des mécanismes individuels de développement. En accordant au sujet une part essentielle dans la création de nouveautés, il pense ainsi éviter de réduire le développement à l'apprentissage, ce que laisse entrevoir, à son sens, la théorie vygotkienne.

Lorsqu'on entre dans des travaux de nature sociologique, les critiques portées à la théorie vygotkienne se particularisent. En l'occurrence, Joigneaux et Rochex reprochent à la didactique, à la pédagogie, à la psychologie du développement de considérer l'élève, l'enseignant également, comme des êtres génériques abstraits, universels. Or, tout élève n'est pas égal face à l'apprentissage et le développement peut se passer très différemment d'un enfant à un autre. La conception du développement de Vygotski est trop restrictive, offre le risque d'un déterminisme langagier ou instrumental. Il y manque la prise en considération des histoires spécifiques et du développement inégal des différentes formations sociales. Les auteurs considèrent ainsi un développement doublement social : lié d'une part à la nature socio-historique des outils sémiotiques, d'autre part aux contextes sociaux de la transmission et de l'exercice de leurs usages.

Leurs travaux sont réalisés à l'école maternelle, lieu d'une première transformation des enfants en élèves. Or cette transformation ne se passe pas de la même manière pour tous, l'enfant se coulant plus ou moins facilement dans le moule de la forme scolaire. « La raison graphique » s'avère au cœur de la construction des enfants en élèves mais aussi des processus de développement-apprentissage situés entre ce que l'élève a construit dans son univers social et les pratiques et situations scolaires. Pour apporter du poids à leur propos, les auteurs croisent les apports de Vygotski, de Goody et de Bernstein.

Le livre s'ouvre alors sur plusieurs didactiques de disciplines : je m'attacherai plus particulièrement à ce qui touche à la didactique du français.

Parce qu'elle recherche chez Vygotski des apports spécifiques pour la didactique du français, Nonnon s'est intéressée à ses travaux sur la réception des œuvres de la littérature et la place à donner à la dimension personnelle et identitaire des activités. Sa démarche s'avère très originale et féconde, abordant des aspects de l'apprentissage trop peu étudiés — en tout cas en didactique — concernant le développement de la vie psychique subjective, affective du sujet et non plus seulement son développement cognitif. Pour Vygotski, la construction de l'identité subjective, de la connaissance de soi est une construction sociale, un partage d'expériences à partir des expériences d'autrui, via l'appropriation d'un patrimoine culturel. La conscience est alors en quelque sorte un contact social avec soi-même à travers la parole, et les œuvres artistiques sont des médiateurs privilégiés pour développer ce contact social avec soi-même. Du coup, comme le souligne Nonnon, les activités de lecture et d'écriture constituent des instruments du développement. Nonnon met encore en avant un élément important développé par Vygotski : le rôle de la contradiction comme principe de la dynamique de l'expérience artistique. En effet, il n'y a pas d'identification émotionnelle naturelle à l'œuvre mais au contraire un travail d'éloignement, une tension et une résolution. Les conséquences pour l'enseignement du français sont réelles : l'élève ne met pas naturellement de lui-même dans le texte qu'il écrit, ne retrouve pas d'emblée l'émotion de l'auteur dans le texte qu'il lit.

Du côté des critiques, Nonnon conteste une possible transposition des concepts spontanés aux concepts scientifiques chez l'enfant dans la mesure où il existe très tôt une différenciation sociale des goûts esthétiques. Ce que propose l'école peut entrer en décalage avec certains modes d'accès à la lecture, à l'écriture, sans véritablement le surmonter, ce que l'auteure illustre par une recherche menée en ZEP à propos d'un travail d'écriture sur des films vus par les élèves.

Bernié, Jaubert et Rebière accordent au langage tel qu'il se déploie au sein de la classe une place centrale puisqu'ils le considèrent non seulement comme un élément médiateur mais aussi contextuel, moteur de l'apprentissage. Il est contexte, en effet, dans la mesure où le locuteur occupe une position énonciative spécifique et où il est amené à une interprétation à la fois de la situation de communication dans laquelle il évolue et des objets de savoir. Passer des concepts quotidiens aux concepts scientifiques suppose donc des phases d'apprentissage dans un contexte scolaire qui doit rendre accessibles les savoirs scolaires. Pour cela, des échanges langagiers ont lieu, rendant compte des pratiques sociales de référence. Il y a donc articulation de deux contextes, l'un étroit de l'action en classe, l'autre large, socio-historique. Pour les auteurs, c'est cette articulation qui ouvre à ce qu'ils appellent la « communauté discursive disciplinaire scolaire ». Pour déplacer l'élève de ses concepts quotidiens

vers des concepts savants, l'outil évoqué est celui de la secondarisation des discours, c'est-à-dire la mise en position énonciative de l'élève en fonction du contexte dans lequel il est conduit à évoluer, lieu de nouveaux apprentissages, de nouvelles formes langagières.

Quels sont ici les principaux apports de Vygotski ? La trajectoire de l'inter vers l'intra à la base d'une conception de l'enseignement/apprentissage — la différence entre concepts quotidiens et concepts scientifiques — la notion d'outil psychologique en relation avec les situations intermédiaires (permettant le passage entre deux activités différentes et la construction de nouveaux positionnements énonciatifs appropriés à la nouvelle activité).

Pendant, plusieurs questions demeurent ouvertes : le rapport entre didactique et développement, celui-ci n'étant pas la conséquence directe de l'enseignement ; le manque d'une théorie des situations didactiques à même d'expliquer le lien entre la secondarisation des pratiques langagières et la transformation des concepts ; le manque de clarté en ce qui concerne le rapport entre pratiques langagières et construction des connaissances disciplinaires.

Peut-on considérer Vygotski comme un didacticien avant l'heure ? Dolz, Schneuwly et Thévenaz-Christen franchissent presque le pas en voyant la pédologie vygotkienne comme la base de la didactique. En effet les concepts scientifiques, pour être appris, sont organisés en disciplines formelles et enseignés au sein d'activités spécifiques. De plus, c'est à l'aide d'outils que les objets d'enseignement sont médiatisés et signifiés. Ces outils sont multiples et divers : moyens matériels, disciplinaires ou non, mis à disposition par l'institution (par exemple le tableau noir), outils disciplinaires permettant la sémiotisation de l'objet en classe (les textes entre autres), les outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves pour nommer, présenter, sémiotiser les composants de l'objet. Les auteurs genevois proposent l'exemple de la pétition, objet transposé et modélisé pour l'école, à l'origine d'un travail en production écrite. Ils définissent une unité d'analyse, la séquence d'enseignement, marquée par un début (la présentation de l'objet) et une fin (souvent une évaluation), offrant un espace significatif pour des observations du travail réalisé en classe. Ils mettent ainsi en évidence l'importance des outils pour à la fois construire la situation didactique et mettre en scène les composants de l'objet en vue de son appropriation par les élèves. Cette articulation entre objet d'enseignement et système d'outils doit conduire à saisir le cœur même du processus d'enseignement/apprentissage. Elle montre l'importance de l'outil d'enseignement comme moteur de la sémiotisation et de la progression de l'objet dans la mesure où il gouverne la décomposition et la recombinaison de ce dernier à différents niveaux.

C'est en tant que réactant aux contributions touchant à la didactique du français que Reuter intervient à la fois dans le colloque et dans le livre. Sa position critique est des plus fécondes. D'emblée il met en garde contre une confusion des concepts, des questions, du projet de connaissance propres à la psychologie et à la didactique. Il prône plutôt de mettre en dialogue psychologie et didactique.

De plus, Reuter reproche aux didacticiens vygotskiens de considérer une école idéale, lieu de développement et d'apprentissage, où le savoir tient une place centrale. Or l'école crée aussi de l'échec, socialement différencié, de l'idéologie, des rapports de pouvoir entre les personnes, etc., et tout cela engendre des liens contrastés au savoir, positifs comme négatifs, voire aliénants. La classe offre à petite échelle une image de ces relations entre enseignant et élèves entre enseignant, élèves et savoirs ; le climat de classe, par exemple, joue un rôle important, souvent délaissé dans les travaux présentés. Et l'outil, montré comme une aide à l'enseignement et à l'apprentissage, peut aussi ne pas jouer ce rôle, discriminer peut-être ou s'avérer tout aussi bien utile pour certains et inopérant pour d'autres.

C'est pourquoi Reuter en appelle à une certaine vigilance méthodologique. Il s'agit d'être attentif aux méthodes de recueil et de traitement des données, et d'analyser finement ce qui se joue dans la classe, ce qui marche, ce qui échoue, ce qui se transforme, donc aussi les performances des élèves, ou encore comment se déroulent les apprentissages, en fonction en particulier des progressions fixées par la discipline. Dans ce sens, il n'y a pas que la séquence d'enseignement qui peut constituer l'espace-temps d'observation ; parfois, il est nécessaire de dilater cet empan, par exemple dans le cadre d'un projet, qui fixe une unité plus large. Enfin, il faut se demander s'il est pertinent d'associer si étroitement enseignement et apprentissage, sachant que l'un et l'autre répondent à des logiques différentes et présentent une certaine autonomie l'un par rapport à l'autre.

Du côté des mathématiques, certains concepts vygotskiens sont également repris, tels, en particulier, la zone de proche développement, les instruments psychologiques et la médiation. Ainsi Vergnaud illustre par des exemples didactiques sur l'addition et la soustraction la manière dont il intègre ces concepts dans ses travaux. À propos de la médiation, il présente le couplage situation-schéma pour expliquer l'intervention du médiateur en vue de développer les compétences de l'apprenant. Brissiaud montre l'importance de dépasser les savoirs quotidiens (par exemple l'idée de retrait pour la soustraction), le plus souvent encore développés à l'école ; il propose d'apporter des moyens diversifiés d'aborder cette notion, mettant en question les idées à nouveau à la mode du type « il faut aller du simple au complexe ; du particulier au général ».

Partant des concepts quotidiens et scientifiques, Heimberg repose la question de l'enseignement de l'histoire, de ses objets, de ses objectifs, de ses méthodes et de comment l'enseigner. Tartas lui fait écho, tout en ouvrant une discussion sur les liens entre didactique de l'histoire et psychologie du développement. Plus particulièrement, la question des constructions temporelles dans l'apprentissage est posée. Elle montre que par la comparaison, l'élève est amené à changer son mode de pensée et à comprendre son présent (social et individuel) à l'aide du passé, c'est-à-dire par la rencontre d'un autrui socialement et historiquement situé.

En guise de conclusion, Bronckart rappelle, sous forme de cinq thèses, les principes fondateurs des courants issus de l'interactionnisme social. Je n'y reviens pas, mieux vaut les découvrir, développés, dans son texte. Puis, il reprend la problématique du développement, au centre de ses travaux actuels et réaffirme les deux processus de la théorie du développement vygotkienne :

- un processus ininterrompu d'automouvement d'une part,
- un processus résultant de l'interaction conflictuelle entre les ressources psychologiques déjà disponibles chez un apprenant et les ressources nouvelles qui lui sont proposées par son milieu culturel.

Le lien entre ces deux processus est de l'ordre à la fois de la continuité et de la rupture. Qu'est-ce qui fait qu'il y ait véritablement développement et non blocage ou échec (ce que Bronckart reconnaît comme possible) ? Pour lui, les apports externes ne sont source de développement que « dans la mesure où les conflits qu'ils engendrent sont "traitables" par la personne en son état actuel de développement ». Vygotski met en avant le rôle central du langage, des mots en tant que signes, pour le développement des fonctions psychiques supérieures ; Bronckart précise que ces mots sont organisés en textes. Les travaux qu'il conduit avec son équipe portent sur le développement des capacités d'action des adultes, en considérant que des zones de développement proches sont nécessairement mises en place dans les situations de formation. Dans ce contexte, ils cherchent à clarifier la question du rôle de l'appropriation des structures langagières dans le développement et la question des conditions d'efficacité des réorganisations psychiques. Finalement, dans cette perspective, un double processus est mis en évidence : un processus de réflexion langagière capable de mettre en œuvre et en relation l'ensemble des variantes du débat interprétatif existant dans le milieu social concerné, et un processus permettant à la personne d'élaborer une forme de dépassement de ce débat en attribuant de nouvelles significations à ses propres actes au travail.

Cette conclusion montre, s'il en était besoin, la richesse des travaux actuels d'inspiration vygotkienne et que les questions qu'ils soulèvent, mais aussi les critiques, renvoient à de nouvelles recherches et à de nouvelles avancées dans le domaine des didactiques. Il apparaît fécond que les didactiques s'ouvrent à différents courants de la psychologie, non pour s'y inféoder mais pour enrichir leurs propres questionnements et travaux, et permettre le débat contradictoire. Dans ce sens, cet ouvrage est important ; il atteste que cette ouverture et ce débat sont possibles.

Martine Wirthner

GROSSMANN Francis, PLANE Sylvie (dir.) (2008). *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 273 p.

L'ouvrage, sous-titré « Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux », revendique une meilleure connexion entre les activités lexicales et les activités de production et de compréhension des discours à l'oral et à l'écrit à l'école primaire et au début du collège (l'un des articles concerne également les élèves de seconde).

Il rend compte de journées d'études qui se sont déroulées à l'INRP – Lyon en 2006, c'est-à-dire à une époque où il était question dans les programmes du cycle des approfondissements d' « observation réfléchie de la langue », les instructions officielles de 2002 pour l'école primaire étant encore en vigueur. Rappelons qu'avec les textes de 2008, il s'agit désormais d'« étude de la langue française », dans le cadre d'un changement de perspective didactique réorientant les apprentissages vers des activités spécifiques, notamment quant il s'agit du vocabulaire : « l'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis. »

Qu'en était-il des pratiques des enseignants avant 2008 ? La problématique qui sous-tend ces journées d'études en 2006 repose de fait sur un constat préalable : « les activités lexicales apparaissent souvent comme déconnectées des activités de production de discours ». La nécessité d'un apprentissage plus systématique et plus précoce de la capacité à sélectionner les unités lexicales pertinentes en les associant à d'autres en fonction des règles sémantiques et syntaxiques au cours d'activités langagières est affirmée : le travail sur le lexique devrait être mené non à partir d'unités lexicales prises isolément mais au contraire dans la dynamique des fonctionnements discursifs que ce soit en situation de production ou de réception.

Les diverses contributions de l'ouvrage s'ordonnent en trois parties posant à chaque fois la complexité et la spécificité du fonctionnement lexical selon les contextes discursifs afin de proposer des pistes pertinentes de travail aux enseignants.

La première partie, « La dynamique de l'apprentissage lexical », est d'abord centrée autour de la notion de la proximité sémantique et rend compte d'un travail, mené avec des élèves de CM2, d'élaboration de critères de classification sur des verbes relevant d'une même catégorie, « manger », dans un objectif d'enrichissement de la production de récit (Karine Duvignau, Claudine Garcia-Debanç). Cependant, si les élèves sont capables de réinvestir ce travail préalable dans le cadre de la production de phrases, il n'en va pas de même en situation de production textuelle. Une autre équipe (Agnès Florin, Philippe Guimard, Isabelle Nocus) fera le même constat à l'issue d'une expérience d'entraînement méta lexical d'élèves de CE2 concernant l'expression des émotions :

une réflexion sur le lexique apparaît donc nécessaire mais non suffisante pour l'amélioration de la production écrite.

La notion de polysémie est présentée à partir d'un cadre transdisciplinaire et dans toute sa complexité par Élisabeth Nonnon : en termes de compétences lexicales, la connaissance relative aux différentes significations des mots bien connus est discriminante, mais elle ne se peut se construire, et devenir productive, à partir du seul inventaire des sens d'un mot renvoyant à des contextes référentiels (disciplinaires) différents : il est nécessaire de percevoir aussi « comment les signes fonctionnent dans les différents discours disciplinaires, dans quelles constructions, avec quels contextes linguistiques, dans quelles isotopies. » L'apprentissage lexical ne peut donc renvoyer qu'à un processus complexe de va et vient et d'ajustement entre le « dictionnaire personnel » disponible, et forcément restreint chez les jeunes enfants, et les usages encore inconnus de mots à appréhender dans des contextes et fonctionnements discursifs nouveaux.

C'est ce que montrent Jean-Charles Chabanne, Micheline Cellier, Martine Dreyfus et Yves Soulé, dans le cadre spécifique de la lecture de textes littéraires où la compréhension des mots (et donc du texte) ne peut s'opérer sans réflexion lexicale intégrant (tout en les construisant) les intentions d'auteur.

Dans la deuxième partie, « Les aides lexicales à l'écriture », il est question de l'élaboration et de l'usage (souvent si problématique pour les jeunes élèves) du dictionnaire au service de la production. Dénonçant la confusion entre mots et choses d'une part et le choix du mot comme unité sémantique d'autre part dans les manuels de français, Claire Doquet Lacoste met en place une activité de conscientisation et d'appropriation progressive de la complexité du fonctionnement lexical à travers l'élaboration d'un dictionnaire de classe dans lequel les élèves consignent successivement pour un mot le(s) contexte(s) et le(s) segment(s) discursifs dans le(s) quel(s) il a été rencontré, une tentative de définition suivie d'une confrontation avec celle(s) du dictionnaire.

De leur côté, Anne-Laure Jousse, Alain Polguère, Ophélie Tremblay, montrent comment l'approche systémique du sens des mots, peu réalisable à travers le dictionnaire papier ou électronique, est davantage rendue possible par le « site lexical » dont l'architecture permet de traiter les mots dans un réseau d'entités interconnectées, de liens paradigmatiques et syntagmatiques.

Dans la dernière partie, « Écrire les émotions, les sentiments et les sensation », les auteurs proposent aux enseignants des parcours didactiques visant à intégrer intimement le travail sur la langue et le lexique dans la dynamique de la production d'écrit : il s'agit donc d'un dispositif d'interaction entre réflexion méta lexicale et production et non d'une alternance entre production et « séances décrochées » d'entraînement linguistique spécifique. Ainsi Francis Grossmann, Françoise Boch et Christelle Cavalla, commencent par rappeler l'enjeu essentiel d'un travail sur le champ sémantique des sentiments dans la production de récits fictionnels, dans lesquels, en principe, « les actions sont finalisées par les sentiments [par essence mobiles] éprouvés par les acteurs en

scène ». L'usage basique du schéma narratif risque en effet de réduire le récit à une succession d'événements dépourvue de sens (« les récits ont d'abord pour but de configurer du sens », Ricœur). Dans le dispositif de production proposé, il s'agit donc d'amener les élèves à prendre en compte la question du sens du récit en cours d'élaboration quand il sera donné à lire (il s'agit d'un récit de vampire) en faisant interagir leur expérience émotionnelle et leur connaissance du monde, leur culture (des genres textuels, des réalisations artistiques diverses « mettant en jeu des stéréotypes et motifs associés à un climat de peur »), l'expérience de l'écriture proprement dite. Durant tout le processus d'écriture, ils peuvent ainsi mobiliser la palette des moyens linguistiques dont ils disposent et l'enrichir.

Signalons enfin la contribution d'Iva Novakova et Ekaterina Bouecheva, « Les collocations du type *avoir ou être* + *Nom de sentiment* en français et en russe. Aspects linguistiques et didactiques », qui, à travers une étude contrastive de phénomènes de collocation, confirme l'idée sous-jacente dans tout l'ouvrage que la réflexion méta lexicale ne peut raisonnablement être envisagée que dans le cadre du fonctionnement des langues et des discours qu'elles permettent de produire en fonction des divers contextes communicationnels. L'attention spécifiquement portée au lexique à l'école n'a de sens et d'efficacité qu'à cette condition, c'est ce que s'accordent à dire les auteurs des différentes contributions.

Danielle Dubois-Marcoin

LOUICHON Brigitte (2009). *La littérature après coup*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 181 p.

L'ouvrage, en tout point passionnant, trouve sa source dans les recherches en didactique de la littérature (singulièrement leur souci de prendre en compte le *sujet* lecteur bien réel) et dans l'ouvrage de Pierre Bayard, *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. La première de ses fonctions est d'offrir une « anthologie de souvenirs de lecture » témoignant tous de la volatilité des œuvres (on retiendra comme particulièrement troublant le constat, inaugural, de Patrick Süskind : « Trente ans que je lis pour rien »). L'anthologie, entreprise inédite, vaut pour elle-même, mais elle a aussi des visées didactiques dans la mesure où elle peut « servir de corpus d'étude pour réfléchir en formation à ce qu'est la lecture, aider à remettre en cause les comportements supposés des lecteurs lettrés et combattre les présupposés normatifs ». Les témoignages recueillis, empruntés pour l'essentiel à ces grands lecteurs que sont les écrivains, quel que soit leur siècle d'appartenance, sont sélectionnés à partir d'une définition rigoureuse de l'écrit « souvenir de lecture », un « écrit produit après que le temps de lecture a passé », par un sujet énonciateur (sujet et commentateur du souvenir) disjoint du sujet lecteur qu'il fut. Leur qualité, leur variété (notamment temporelle) sont précieuses en elles-mêmes. Mais l'ouvrage va au-delà de la simple collecte. Il vise « à observer des récurrences

dans les discours tenus », récurrences qui, dans la diversité des sources, ne manquent pas de frapper, puis à modéliser le souvenir de lecture et à caractériser ce qui est appelé « l'évènement de lecture », en sachant que la question de l'*ethos* discursif est toujours susceptible de polluer l'autobiographie du lecteur soucieux de son image. Des composantes multiples de « l'évènement de lecture » à l'origine du souvenir, on retiendra particulièrement celles qui ne sont pas liées au contenu de l'œuvre lue :

- les composantes sensorielles, composantes olfactives, visuelles, tactiles liées à la matérialité même du livre tenu, composantes auditives liées à la voix médiatrice (singulièrement dans les lectures d'enfance) qui soulignent à quel point la lecture est liée au corps ;
- les composantes contextuelles (« espace temporel, géographique, social, historique, politique, personnel, habité par le lecteur »).

S'il s'avère que le texte, dans une certaine mesure, programme les souvenirs de lui-même, le souvenir de lecture apparaît essentiellement comme un souvenir de soi-lisant. Quand il ne reste rien du livre lu (rien de sa chronologie en tout cas) que le souvenir de soi le lisant, l'on comprend alors, avec Alberto Manguel, à quel point la bibliothèque extérieure ou ce qui en tient lieu devient la seule trace tangible de son parcours de lecteur et le substitut de sa bibliothèque intérieure mise à sac. On retiendra aussi l'hypothèse selon laquelle le sujet lecteur ne passerait pas successivement, le temps aidant, de la mémorisation à l'oubli, mais, dans le temps même de la lecture, fabriquerait « du sens pour le présent et du souvenir pour le futur ». On retiendra enfin l'analyse séduisante des processus à l'œuvre dans la relecture, singulièrement le rôle qu'y jouent l'émotion anticipatrice et l'expérience de l'historicité du moi dont elle est le lieu ainsi que la spécificité des fonctions de la relecture chez les faibles lectrices.

Au-delà, l'ouvrage interroge le didacticien, parfois sur le mode apparent du paradoxe :

- Comment en classe favoriser l'évènement de lecture à l'origine du souvenir, tant il apparaît que la lecture scolaire ne laisse que peu de traces ?
- Comment mettre l'oubli au programme ?
- Nombreux sont les grands lecteurs-auteurs qui disent ne pas se souvenir de la fin de l'histoire lue (ce qui les meut pendant le temps de la lecture disparaît de leur souvenir). Que penser alors des élèves en difficulté de lecture qui semblent lire la première fois comme dans un souvenir lointain et dont les reformulations immédiates ont toutes les caractéristiques du souvenir effiloché de lecture : focalisation sur une scène, un personnage, non intégration de la deuxième moitié et de la fin de l'histoire ? Comment interpréter le phénomène et comment agir sur lui ? avec lui ?
- Pourquoi la voix médiatrice de l'enseignant n'a-t-elle pas dans le souvenir (des écrivains, des élèves) le même impact que la voix maternelle ou paternelle et comment y remédier ?

À ces deux intérêts majeurs de l'entreprise de Brigitte Louichon, s'en ajoute un autre. L'ouvrage se lit comme un roman, un roman singulier en ce que

son lecteur en est le personnage principal inscrit en filigrane. Tout un chacun peut y lire un roman de soi, son autobiographie de lecteur. Brigitte Louichon dit que « son entreprise trouvera une partie de sa validité dans l'expérience du lecteur qui la lit ». Et tel est le cas. J'y retrouve, lectrice singulière, particulièrement troublée, mes expériences personnelles : l'oubli systématique du coupable dans mes souvenirs de lectures policières et, à la lettre près, dans le témoignage de Claude Esteban, mon rapport à *L'Idiot* de Dostoïevski, œuvre majeure de ma formation de lectrice : « Je ne veux pas relire *L'Idiot*. Je ne veux pas que l'émotion que j'ai ressentie, le trouble qui m'habite encore dès lors que surgissent devant moi le Prince, Rogojine, Nastassia Philipovna, non je ne peux me résoudre à ce que ces figures tremblantes perdent quelque chose de leur grandeur et si j'ose dire de l'épouvante qui les enveloppe dans le détour d'un récit dont je ne sais presque plus rien et qui peut-être ne m'importe plus ». Par où, peut-être (question que l'on pose aux didacticiens de la littérature) le *sujet* lecteur ne ferait que se dissoudre dans une communauté lectorale. Par où, sûrement, il apparaît que l'activité lectrice du lecteur singulier se comprend moins au travers des modèles théoriques de la lecture littéraire (qui ne sont au demeurant qu'une représentation singulière de l'acte lexique qui ne dit pas son nom et n'est guère confrontée à la réalité des pratiques des autres) qu'au travers de la confrontation des témoignages de lecteurs bien réels et assidus.

Catherine Tauveron