

# Revue des revues / Notes de lecture

---

## Revue

*Enjeux* (2008) n° 71. « Transmettre des savoirs grammaticaux ».

*Enjeux* (2008) n° 72. « Écritures contemporaines ».

*Enjeux* (2008) n° 73.

*Le français aujourd'hui* (2008) n° 162. « Description de la langue et enseignement ».

*Spirales* (2008) n° 42. « Textes officiels et école ».

*Spirales* (2009) n° 43. « Documents officiels et travail enseignant ».

*Les cahiers Théodile* (2008) n° 9.

*Modernités* (2009) n° 28. « L'album contemporain pour la jeunesse : nouvelles formes, nouveaux lecteurs ? ».

## Ouvrages

BRUNO P., BUTLEN M., DAVID J., MARTIN S. (dir.) (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin, *Le français aujourd'hui*, Hors-série.

CHARTRAND S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec : Les publications Québec français.

DOLZ J., GAGNON R., TOULOU S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation.

DUBOIS-MARCOIN D. (dir.) (2008). *Lire La petite Sirène d'Andersen. Interroger la littérature autrement*. Lyon : INRP.

RABATEL A. (2009). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. (Tomes I et II). Limoges : Lambert-Lucas.

**Remarque** : les notes de lecture, liées à l'actualité, sont sous la responsabilité de la rédactrice en chef.

**BRISSAUD C., JAFFRÉ J.-P. et PELLAT J.-C. (éd.) (2008). *Nouvelles recherches en orthographe. Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 à l'université de Strasbourg. Limoges : Lambert-Lucas, 220 p.***

À l'heure où, il faut bien se rendre à l'évidence, le niveau de maîtrise de l'orthographe est en baisse dans une société où, paradoxalement, on a de plus en plus recours à l'écrit, il était utile de faire le point sur les avancées en matière de recherche sur l'orthographe. Tel est l'objectif des actes du colloque de Strasbourg. On peut sommairement répartir les contributions du colloque en trois parties : l'étude linguistique du fonctionnement des langues, le français mais aussi comparativement deux systèmes écrits situés aux antipodes, l'un réputé transparent, le turc ; l'autre, opaque, le japonais, avec, pour clore ce volet, une réflexion quant à l'incidence des écrits électroniques sur notre pratique de l'écrit ; ensuite une revue détaillée des apports de la psychologie cognitive concernant l'acquisition de l'orthographe ; enfin un compte-rendu des pistes didactiques explorées actuellement, le tout prolongé par une ouverture sur les pratiques effectives des nouveaux enseignants dans la discipline. L'ensemble des contributions qui accorde une large part à la dimension sémiographique de notre orthographe propose donc une réflexion sur deux questions fondamentales : la relation entre la nature du système écrit et son mode d'appropriation (les modalités d'acquisition sont tributaires de la spécificité de chaque système orthographique) et l'articulation encore largement problématique entre l'acquisition et l'enseignement : on ne saurait concevoir un enseignement raisonné de l'orthographe en ignorant les biais induits par l'exposition au système. Autrement dit, l'apprentissage explicite par les règles ne saurait être efficace sans prendre en compte l'apprentissage implicite par imprégnation de patterns. Bref, comment se conjuguent voie rationaliste et voie empirique ?

**Étude du fonctionnement du système écrit.** Pour commencer, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat invitent à une réévaluation de la dimension sémiographique de notre orthographe. Toute orthographe note du son (phonographie) mais aussi du sens (sémiographie). Le Français n'échappe pas à cette règle. Le principe sémiographique est déjà à l'œuvre dans la démarcation visuographique, il répond à une exigence de discrimination (plus une langue comporte d'homophones, plus le détour par l'hétérographie s'impose), il s'actualise enfin dans la notation des relations de genre et de nombre d'une part, de dérivation lexicale de l'autre. Il ne s'agit donc pas de déplorer dans une perspective strictement phonocentriste l'impossible adéquation parfaite entre l'écrit et l'oral, mais de considérer la sémiographie comme une ressource positive contre le risque d'ambiguïté.

Suivent deux études sur l'apprentissage de deux langues situées aux deux extrêmes : le turc, doté d'une orthographe transparente et le japonais, système mixte où cohabitent principe idéographique (*kanji*) et principe phonétique (*kana*). Cet exemple du japonais, où le scripteur a en quelque sorte une liberté de choix entre les deux systèmes de notation, interpelle jusqu'à la notion d'or-

thographe : qu'est-ce que peut vouloir dire « écrire correctement » en japonais ? Et on apprend au détour de la contribution de C. Galan que l'accès à l'informatique, bien loin d'induire un remplacement progressif des *kanji* par les *kana*, conforte le principe idéographique grâce à la méthode de conversion des *kana* en *kanji*, qui est à la base de la saisie de l'écriture japonaise sur clavier informatique, l'utilisation des *kanji* étant de la sorte rendue plus facile.

Pour clore ce volet, Françoise Gadet examine les effets des nouvelles technologies sur nos pratiques scripturales. Quelles mutations la pratique à grande échelle de correspondance par ordinateur (courriel, chats) entraîne-t-elle dans les modalités d'écriture ? On a pour habitude de parler d'inscription de l'oral dans l'écrit à propos de ces situations d'écriture hybrides, il serait plus juste de raisonner en termes de proximité et de distance : le medium est écrit (donc distance) mais la conception est de proximité (émotionnalité forte, intimité...), ce qui n'est pas sans incidence sur les écrits produits tant au plan graphique (modèle du rébus, ponctuation affective) que syntaxique (dislocations) ou discursif (lubrifiants conversationnels du genre *bon, ben, heu...*). Nul doute qu'à terme ces pratiques néographiques ne modifient en profondeur la relation des usagers à l'écrit.

**Apports de la psychologie cognitive.** Première des études fondées sur des expérimentations psycholinguistiques, celle de B. Lété est consacrée à la notion de consistance phonographique, qui mesure le degré d'incertitude associé à l'écriture d'une association phonème-graphème. On dira ainsi que la consistance PO (phonologie = > orthographe) d'un mot baisse si un de ses phonèmes peut être associé à plusieurs graphèmes, augmente si un des phonèmes peut être associé à un seul graphème. À l'inverse, la consistance OP mesure la variabilité des phonèmes qui peuvent être associés à un graphème. C'est à partir de là qu'a été conçu Manulex-infra, un outil statistique qui permet de calculer les indices de consistance à trois niveaux (début/milieu/fin de mot) et de manière globale (moyenne sur l'ensemble du mot). Cela permet de vérifier les effets de consistance en production orthographique. En Français, la consistance OP est plus élevée que la consistance PO et tout porte à penser qu'il existe un apprentissage de type probabiliste en matière d'orthographe : par exposition répétée aux mots, les enfants apprennent graduellement que certaines graphies sont plus fréquentes que d'autres dans certains contextes.

La deuxième étude, due à P. Largy, concerne le cas de l'accord sujet-verbe. Quand le scripteur réalise un accord, prend-il en considération les seules données syntaxiques ou d'autres paramètres, la morphophonologie (le fait que les accords s'entendent ou pas) et la sémantique (la plausibilité de l'accord entre deux mots qui se suivent par exemple) viennent-ils interférer dans la décision ? Les travaux récents incitent à opter pour la seconde hypothèse, celle de la perméabilité de l'accord. Ils mettent en évidence un impact avéré de la morphophonologie (par exemple, pour l'accord sujet-verbe, la détection de l'erreur est plus facile dans l'énoncé *\*la mère des garnements surgissent* que dans l'énoncé *\*la mère des garnements arrivent* puisque dans le premier cas, la différence singulier-pluriel s'entend) et de la sémantique (tout enseignant de fran-

çais a bien sûr rencontré des centaines de fois l'énoncé *\*tout le monde arrivent* sous la plume de ses élèves). Cet impact de la sémantique se vérifie notamment dans les cas d'homophonie nom-verbe : il est plus couteux de détecter l'erreur dans l'énoncé *\*avec le coq chante les poules* que dans l'énoncé *\*pendant la récréation chantent les élèves*, parce que dans le premier cas l'accord de proximité, suscité automatiquement par la prégnance de l'ordre canonique SVO, *le coq chante* est plausible sémantiquement, alors qu'il ne l'est pas dans le second. En conclusion, l'enseignant a tout intérêt à prendre acte du fait que la sélection et la production de la morphologie flexionnelle du nombre ne relèvent pas de l'application lumineuse d'un algorithme mais aussi de processus non syntaxiques qu'il convient d'objectiver.

Pour conclure ce chapitre, M. Fayol dresse un panorama des travaux de psycholinguistique relatifs à l'apprentissage du nombre. Rappelons-en les principaux acquis : en français, l'accord du nombre à l'écrit est problématique, comme chacun sait, du fait que les marques sont silencieuses et redondantes ; les performances des élèves sont plus précoces et supérieures en compréhension qu'en production ; logiquement, ils maîtrisent plus tôt le pluriel nominal, plus concret, que le pluriel verbal, plus abstrait ; les erreurs d'experts attestent une automatisation progressive des mécanismes d'accord ; plus l'item à accorder est éloigné de l'élément qui signale le nombre (le déterminant), plus la probabilité d'erreurs augmente... Ceci dit, si l'effet du sémantisme et la prégnance des patterns de base sont avérés dans la production des accords, une question reste ouverte : les enfants rencontrent dès le départ des formes fléchies. Ces items sont-ils mémorisés avec la flexion la plus fréquente ou sous leur forme de base ? Et comment au final s'articulent apprentissages implicites et apprentissages explicites ?

**Pistes didactiques.** Une première contribution signée A. Camenish et S. Petit s'intéresse au traitement du nombre en mathématiques et en langue. La notion de nombre est-elle transversale ? C'est l'occasion d'utiles réflexions sur certains décalages problématiques entre les deux disciplines : la notation en langue de la quantité nulle (zéro = > *aucun, plus de, pas de...*) ou de quantités fractionnaires comprises entre un et deux ; les risques de confusion entre le *un* article indéfini et le *un* adjectif numéral ; la difficulté pour de jeunes enfants à admettre qu'à partir de *deux* c'est déjà le pluriel...)

F. Heniqui et M. Makassikis étudient, quant à elles, dans quelle mesure la sémiographie conditionne l'orthographe, au travers d'un test soumis à deux populations d'étudiants contrastées (FLM et FLE). Il s'agit d'écrire 30 mots comportant l'archigraphème *o* et de justifier l'orthographe adoptée pour 5 de ces mots. Il ressort que les étudiants qui invoquent volontiers le hasard ou la position du graphème dans le mot pour justifier leurs graphies n'exploitent guère le critère étymologique ou certaines lois de dérivation (ex. l'alternance *al/aux*). Bref, la représentation de l'orthographe comme expression d'un sens n'est encore pas ancrée dans leur conscience alors qu'elle est gage de réussite orthographique. Raison de plus pour explorer cette voie didactique.

La troisième analyse, due à D. Cogis, invite à opérationnaliser sur le plan didactique les acquis de la psychologie cognitive qui établissent de manière indiscutable la dimension génétique de la morphographie. On sait désormais que les enfants en cours d'acquisition des mécanismes d'accord procèdent par surgénéralisation, que c'est le pluriel nominal qui apparaît en premier (cf. *supra* M. Fayol), et donc la marque *-s* va contaminer au départ le verbe ; puis émerge la marque verbale *-nt* qui, à son tour, aura tendance à s'étendre au nom et à l'adjectif avant que le système ne se mette en ordre (et non sans peine !) au niveau du collège. Autrement dit, il ne suffit pas d'enseigner aux élèves que le sujet s'accorde avec le verbe, encore faut-il qu'ils soient capables d'identifier ces deux catégories en acte ; or, les élèves ne parviennent que progressivement à identifier les classes syntaxiques de façon automatisée. Et les erreurs s'expliquent plus finalement par une absence de maîtrise conceptuelle que par un déficit attentionnel. Partant de là, il s'agit de déplacer le regard du produit fini vers le processus d'acquisition et l'apprentissage de la morphographie est à concevoir comme une régulation progressive à accompagner au lieu de la traditionnelle imposition mécanique de règles dont l'inefficacité est patente, au vu des dernières enquêtes de niveau.

Est-ce pour autant que sur le terrain une conversion s'opère, qui prenne en compte les travaux récents dont on vient de faire état ? La dernière étude, conduite par une équipe de l'IUFM de Grenoble et consacrée aux pratiques pédagogiques des néo-professeurs des écoles, incite à scepticisme. La recherche qui combinait analyse orthographique des copies de préparation au CERPE, entretiens semi-directifs avec les jeunes professeurs sur leurs représentations en matière d'orthographe avec, si possible, enregistrement vidéo de leurs pratiques d'enseignement de la langue met en évidence un décalage problématique entre les savoirs savants rénovés qui ont été dispensés à ces jeunes professeurs et leurs pratiques qui reproduisent à l'identique les vieux schémas d'enseignement qu'ils ont connus quand ils étaient enfants. Que faire... ?

Daniel Bessonnat

**CANI Isabelle (2007). *Harry Potter ou l'anti Peter-Pan. Pour en finir avec la magie de l'enfance. Paris : Fayard, 321 p.***

Isabelle Cani, qui enseigne la littérature à l'Université Blaise-Pascal de Clermont Ferrand, s'était déjà fait remarquer en 2005 par un essai sur le mythe du Graal, qu'elle proposait de relire comme une clé pour sortir de la modernité. C'est à un autre mythe qu'elle s'attaque dans ce nouvel opus, consacré à la figure incontournable de la littérature de jeunesse qu'est devenu Harry Potter. La thèse de Cani est qu'Harry constitue l'antithèse de son glorieux prédécesseur Peter Pan. Si ce dernier incarne l'enfant qui refuse de grandir, et partant l'idéal de la magie de l'enfance perpétuelle, Harry Potter, à l'inverse, est un

héros qui tourne peu à peu le dos à son enfance pour accéder à la lucidité et aux préoccupations propres à l'âge adulte.

Au-delà de son intérêt littéraire, cette opposition est présentée comme emblématique des valeurs des sociétés qui ont vu naître les deux personnages : autant le héros de James Barrie reflétait le besoin d'enfance et de fantaisie d'une société victorienne hantée par le sérieux et l'austérité, autant celui de Joan K. Rowling exprimerait les valeurs de la raison et de la lucidité qui sont perçues comme essentielles aujourd'hui face aux tentations du jeu et de l'irresponsabilité généralisés.

Cette thèse limpide est développée de manière méthodique au fil de sept chapitres remarquablement argumentés, qui attestent d'une connaissance approfondie de la saga d'Harry Potter.

Consacré au monde « magico-réaliste » créé par J.K. Rowling, le premier chapitre montre combien Poudlard se présente certes comme un pays fantastique réservé aux enfants, mais aussi comme une *public school* traditionnelle où les personnages se comportent de manière bien plus réaliste et raisonnable que dans les contes merveilleux. Cet univers est du reste l'objet d'un désenchantement progressif, qu'analyse minutieusement le second chapitre. À la suite d'un article d'Anne Besson, Cani montre ici que, contrairement aux séries du type « Club des cinq », qui se déroulent dans une sorte de temps immobile où les héros gardent toujours le même âge, un cycle comme celui de Harry Potter, où chaque épisode correspond à une année de la vie des personnages, permet de voir ceux-ci grandir lentement. Le fait que Poudlard soit un lieu d'où l'on peut sortir amène en outre à relativiser le monde des sorciers, ce qui permet à Harry de développer sa réflexivité, de démystifier certains phénomènes comme celui des fantômes ou de tirer des leçons de ses propres agissements, notamment à l'occasion de sa confrontation au miroir de Rised.

Le troisième chapitre s'intéresse à une source cachée du cycle, à savoir les romans pour la jeunesse du Britannique Anthony Horowitz, *L'île du Crâne* (1983) et *Maudit Graal* (1990). L'exploitation des récits de cet auteur sont visibles à travers des analogies structurelles et des emprunts à peine déguisés, mais Rowling semble s'être également inspirée d'autres sources antérieures, comme les thèses relatives au grand retour des sorciers en Occident, et ultérieures, comme la prénance accordée à la sorcellerie dans une société de consommation marquée par un certain infantilisme. Quoi qu'il en soit, son récit peut être lu comme une réponse à ceux d'Horowitz : pour elle il s'agit de passer de l'immersion ludique dans l'univers de la magie noire à la prise de conscience d'une nécessité de se défendre contre les forces du mal.

Une autre source implicite, traitée dans le chapitre quatre, est évidemment l'œuvre de James Barrie, dont le Peter Pan constituerait le contremodèle d'Harry Potter. L'étude des motifs et des fonctions du Neverland de Barrie, présenté par Isabelle Cani comme le Pays du Jamais Adulte, débouche sur l'établissement d'intéressants parallélismes entre les personnages des deux récits : à bien des égards Mr Dursley apparaît comme l'héritier de Mr Darling, Hermione, comme

l'héritière de Wendy, et Voldemort, comme le successeur du Capitaine Crochet. Dans les deux récits sont également repérés des phénomènes de doubles, qui tantôt se ressemblent tantôt se différencient. La spécificité d'Harry Potter par rapport à Peter Pan est cependant nette : pour le héros de Rowling, la vie évolue, elle se présente comme le lieu d'une grande aventure, où il n'est pas possible de rester gai ou innocent à tout prix, mais où il s'agit encore moins de se montrer égoïste et sans cœur, l'enjeu étant tout simplement d'accéder peu à peu à la lucidité de l'âge adulte.

Comme le montre le cinquième chapitre, l'œuvre de Rowling peut aussi être lue comme le lieu d'une interrogation sur la différence des genres, dans la mesure où la fantaisie y apparaît comme un trait typiquement masculin alors que la raison semble être l'apanage des filles et des femmes. Ce sont seulement les garçons en effet, Harry en tête, qui jouent de la baguette, du serpent ou du manche à balai magique ; mais c'est à Hermione que reviennent les lauriers de la réussite scolaire, et il est frappant de constater que le murissement d'Harry coïncide en partie avec sa féminisation, avec sa capacité progressive d'harmoniser la raison et les sentiments au sein d'un nouveau partage des genres. À l'inverse, on ne peut ignorer que la « gaminerie » qui hante la série et lui confère une partie de son charme est présentée comme une caractéristique essentiellement masculine.

Cela étant, comme l'expose le chapitre six, grandir, pour Harry, passe par une épreuve douloureuse, celle qui consiste à soulever les voiles du passé, et notamment à se découvrir marqué par le destin tragique de ses parents, Lily et James, à apprendre ce qui est arrivé à son père, le deuil de sa mère, l'amour déçu et tacite du professeur Rogue pour cette dernière, la manière dont Dumbledore et sa famille ont séquestré leur jeune sœur Ariane pour maîtriser ses pouvoirs magiques, ce qui révèle à Harry les dangers d'une magie incontrôlée. De ces découvertes successives résulte un élargissement de la vision qui fait accéder Harry à un monde non manichéen, où ceux qui semblaient parfaits (comme les parents) s'avèrent faillibles et où les personnages hostiles (comme Rogue) se révèlent plus excusables et humains qu'ils ne le paraissaient.

Le septième chapitre s'intéresse enfin au combat contre le double, qui, pour Harry, sera le prix à payer pour pouvoir grandir. Après avoir montré que l'attitude de Voldemort pouvait être expliquée par la référence au nazisme, Isabelle Cani décrypte la dimension énigmatique du nom de ce personnage, mais aussi son caractère infantile, la magie apparaissant chez lui comme un opérateur de régression, alors que Harry, à l'inverse, s'en dégage peu à peu, pour faire le choix de la faiblesse et des limites assumées, ce qui permet de conclure que, pour lui, grandir, c'est mourir beaucoup.

En conclusion de cet essai magistral, Isabelle Cani souligne combien l'évolution de Harry Potter apparaît comme une invitation à en finir symboliquement avec les illusions de l'éternelle enfance. Le public large de cette saga romanesque atteste bien de l'intérêt que son message présente pour toutes les générations : si, dans un premier temps, ils sont attirés par le miel du

merveilleux, les lecteurs jeunes et moins jeunes ne sont pas longtemps dupes de l'innocence apparente des situations. À preuve, la rumeur qui a longtemps couru sur Internet selon laquelle Harry allait mourir à la fin du récit. Si de nombreux fans du jeune sorcier ont pu concevoir cette hypothèse tragique comme plausible, n'est-ce pas parce qu'ils ont parfaitement compris qu'au-delà de ses aspects divertissants, il s'agissait d'une histoire sérieuse et grave, susceptible d'évoluer comme dans la vraie vie ?

L'ouvrage, on l'aura compris, n'a pas de prétention didactique. Pour autant, par sa rigueur analytique comme par sa force argumentative, il s'impose comme une référence incontournable pour tous ceux qui ont à enseigner la littérature de jeunesse et qui ont le souci d'en comprendre et d'en évaluer les enjeux.

Jean-Louis Dufays

**CANI Isabelle, CHABROL-GAGNE Nelly et d'HUMIÈRES Catherine (dir.) (2007). *Devenir adulte et rester enfant ? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal, 493 p.**

En même temps que la brillante monographie qu'on vient d'évoquer, Isabelle Cani a coordonné, en collaboration avec deux de ses collègues clermontoises, Nelly Chabrol-Gagne et Catherine d'Humières, un vaste ouvrage collectif et pluridisciplinaire consacré à l'étude des « productions pour la jeunesse » dans leur ensemble – entendons par là la littérature pour la jeunesse, car le cinéma n'est pas traité, et l'album et la BD ne le sont que dans quatre articles – que les 39 contributeurs ont été invités à relire sous l'angle des valeurs opposées du « devenir adulte » et du « rester enfant ». Trois parties scandent l'ouvrage, qui constitue en fait les actes d'un colloque international qui s'est tenu à Clermont-Ferrand du 18 au 20 mai 2006.

La première partie aborde la question d'un point de vue historique en montrant que l'obligation de grandir est une injonction qui s'est développée dans le monde moderne depuis la Renaissance (Thierry Wanegffelen), qu'elle est déjà repérable dans les romans de la comtesse de Ségur à travers l'omniprésence qu'y occupe le thème de la mort (Claudine Giachetti), dans les romans maritimes centrés sur la figure du jeune mousse (Odile Gannier), et, d'une manière plus générale, dans le projet fondateur de la Troisième république (Aude Dontenville-Gerbaud). L'attention est portée ensuite sur les supports privilégiés de cet idéal pédagogique, à savoir les images d'une part (Geneviève Djenati) et les histoires de l'autre (Claude de la Génardière).

La seconde partie s'intéresse au contenu des ouvrages proprement dits. D'abord pour tenter une nouvelle définition du genre « littérature de/pour la jeunesse », qui se fonde, très pragmatiquement sur le double critère du destinataire (ces livres s'adressent en tout cas aux enfants) et de la thématique (ces livres tournent tous autour de la tension adulte/enfant) (Virginie

Douglas). Ensuite, pour étudier la manière dont ces œuvres exploitent la double contrainte (inciter à grandir et à rester enfant) comme une « tension féconde ». Sont ici abordées des œuvres aussi diverses que le *Télémaque* de Fénelon (France Néven), les romans de Dickens (Max Véga-Ritter), le *Pinocchio* de Collodi (Catherine Boré), les romans de Edith Nesbit (Isabelle Guillaume), le *Peter Pan* de Barrie (Monique Chassagnol), *La Medeleni* du Roumain Ionel Teodoreanu (Gina Puica), *Il Segreto del Bosco Vecchio* de Dino Buzzati et *Le petit Prince* de Saint-Exupéry (Catherine d’Humières) ou le *Harry Potter* de Rowling (Marie Burkhardt), mais aussi des thèmes comme le paradis perdu (Danièle Henky) ou le vampire (Liliane Cheilan). Une question générique également : celle des fonctions différenciées qui sont associées d’une part aux séries où les personnages semblent se mouvoir sans murir dans un temps immobile et d’autre part aux cycles romanesques où ils grandissent et évoluent d’épisode en épisode (Anne Besson). Une place importante est ensuite réservée à l’abondant corpus des « références inversées », qui s’adressent souvent prioritairement aux adultes, comme les réécritures des contes de Perrault (Christiane Pintado), le *Vendredi* de Tournier (Kiera Vaclavik), le roman de Russel Banks *Sous le règne de Boone*, la version de *Peter Pan* revisitée par le bédéaste Régis Loisel (Nathalie Prince), les contes policiers de la saga Malaussène de Daniel Pennac (Marie-France Rouart) et les contes d’enfants pour adultes (Muguras Constantinescu). Quatre contributions s’intéressent enfin à des textes qui ont conquis pareillement les publics enfantins et adultes, à savoir le roman d’Hermann Schulz *Sur le fleuve* (Joël Manchon et Claude Le Manchec), les contes pour enfants de George MacDonald (Benjamine Toussaint-Thiriet), l’œuvre de Tolkien (Charles Ridoux) et une nouvelle fois *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry (Claire Lise Malarte-Feldman).

La troisième partie passe de la diégèse à la réception, du plan thématique à celui de la lecture : on s’intéresse ici à la manière dont les œuvres de jeunesse construisent leur lecteur et/ou aident celui-ci à « grandir autrement ». Une première contribution étudie cette question d’une manière générale (Nelly Chabrol-Gagne). Les suivantes la traitent en comparant certains choix contrastés de traductions (Roberta Pederzoli), puis en s’intéressant aux effets produits sur les jeunes lecteurs par un thème particulier comme celui de l’île (Danièle Dubois-Marcoïn), par des textes de complexité variée (Catherine Tauveron), par un roman subversif, comme *Les aventures d’Auren, le petit serial killer* de Joseph Danan (Christiane Page), puis enfin en analysant les souvenirs de lectures enfantines qu’ont livrées un certain nombre d’écrivains célèbres (Françoise Alexandre).

Jean Perrot se charge enfin de mettre en perspective toute la problématique de l’ouvrage en opposant deux conceptions de l’enfance, l’enfance comme âge de la vie et l’enfance comme « manière d’être dans le discours », lesquelles correspondent à deux conceptions du temps, la durée objective du *Chronos* et le temps originnaire de *Aiôn*. Citant l’ethnopsychiatre Georges Devereux, Perrot souligne ensuite combien la tendance à prolonger l’enfance est propre à l’Occident moderne et va de pair avec une dévalorisation des réalités de la

vie adulte. Selon lui, il existe pourtant un moyen d'échapper à la nostalgie, et il réside dans *le jeu* tel que le décrit le philosophe Giorgio Agamben, un jeu proposé par la littérature, et qui permet à l'enfant de résister à l'emprise des mythes et des rites pour se mouvoir dans un temps suspendu, propice aux surprises de l'imaginaire et à l'appropriation du Gai Savoir. Un récit illustré de Philippe Dumas, *Le professeur Octave Ecrouton-Creton*, est lu par Perrot comme la mise en abyme de cette leçon émancipatrice.

Comme tous les actes de colloque, l'ouvrage fait voisiner des communications de haut vol – parmi lesquelles j'épinglerai en toute subjectivité celle de Thierry Wanegffelen, celle de Virginie Douglas, celle de Catherine Boré, celle de Jean Perrot et celle d'Anne Besson (dont l'étude des enjeux respectifs de la série et du cycle me semble fondamentale) – et des textes plus modestes, qui par exemple se limitent à exposer les contenus ou à célébrer les vertus de telle ou telle œuvre pour la jeunesse. Une mention spéciale s'impose à propos de la communication de Catherine Tauveron, qui est la seule à donner – avec la finesse d'observation qu'on lui connaît – la parole à des réceptions effectives d'enfants lecteurs (à propos de la lecture de quatre albums de Rascal) et à conférer par là une dimension didactique à son analyse.

D'une manière générale, malgré une hétérogénéité rendue inévitable par le nombre des contributeurs, le livre séduit par le caractère soigné de son écriture et de sa mise en forme – un travail énorme a manifestement été réalisé par les éditeurs – et par sa cohérence : la dimension multidisciplinaire, patente, apporte un croisement de regards fécond, et chaque auteur s'est réellement astreint à analyser ses données à la lumière de la question commune posée par les coordinateurs. Tout au plus pourra-t-on regretter la manière artificielle dont quelques textes (quatre ou cinq) se réfèrent à la thèse de la « double contrainte », alors que celle-ci ne paraît pas centrale dans leurs données, voire se trouve en tension avec elles sans que cela soit clairement explicité. À ce propos, cette thèse, toute convaincante qu'elle soit, n'aurait-elle pas gagné à être soumise plus nettement à un débat contradictoire ? Dans ce livre, les tenants de Peter Pan et de la magie de l'enfance semblent avoir été réduits au silence. C'est la seule limite d'une entreprise qui s'avère, pour le reste, à la fois passionnante pour la réflexion et d'une remarquable richesse d'information et d'analyse pour les formateurs comme pour les enseignants.

Jean-Louis Dufays