

# REVUE... DES REVUES

## NOTES DE LECTURE

### REVUES

Le français aujourd'hui, *AFEF* n° 150 : Voix. Oralité de l'écriture.  
*Recherches*, Lille, n° 42 : Classer

### OUVRAGES RECUS

BRONCKART J.-P., BULEA E., POULIOT M. (éds) (2005) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve-d'Asq, Septentrion

GERFAUD J.-P., TOUREL J.-P. (2004) : *La littérature au pluriel*. Bruxelles, De Boeck

LE MANCHEC C. (2005) : *L'expérience narrative à l'école maternelle*, Lyon, INRP.

PIOLAT A. (dir) (2004) : *Écriture. Approches en sciences cognitive*, Aix-en-Provence, PUP.

### NOTES DE LECTURE

- C. Tauveron & P. Sève (2005) : *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, Hatier Pédagogie.

Destinées aux enseignants des écoles, les réflexions et propositions didactiques présentées par C. Tauveron et P. Sève sont issues, pour l'essentiel, d'une recherche collective INRP menée par neuf équipes d'IUFM dans une quinzaine de classes, du CP au CM2. Elles portent sur un apprentissage de l'écriture littéraire des récits de fiction, qui vise la construction d'une posture d'auteur, et non simplement de scripteur. C'est donner à la production d'écrits littéraires un statut d'objet de travail scolaire, à l'égal de la lecture littéraire, et à l'encontre des idées et des pratiques reçues qui ont toujours survalorisé la réception et considéré la production d'écrits comme un corollaire de la réception. C'est par là, pensent les auteurs, viser une transformation du rapport traditionnel à l'écriture, et notamment des représentations du processus d'écriture, une transformation des pratiques d'écriture.

La recherche n'a pas fait dans la facilité en abordant de front un complexe de problèmes particulièrement épineux, traités trop souvent dans un flou « esthétique » : le fait littéraire, le transfert de la lecture littéraire à l'écriture littéraire telle qu'elle peut être pratiquée à l'école, la confrontation des élèves, par le « faire », à des aspects circonscrits du travail de l'écrivain, leur cheminement dans une approche d'abord expérientielle puis de plus en plus réflexive de l'écriture littéraire. L'entreprise était osée. Au risque sans doute de choquer certains puristes, tenants de l'ineffable en littérature. Elle a permis d'avancer, de mieux voir dans quelles directions on pourrait progresser pour déglobaliser les problèmes, les conceptualiser, les cerner de manière de plus en plus opératoire. Il fallait le faire ! À l'évi-

dence, la recherche a ouvert au moins autant de pistes de recherche et d'innovation qu'elle en a exploré, et ce n'est pas son moindre mérite.

Le produit de cette recherche, des plus heuristiques, offre aux formateurs et aux enseignants – mais également aux formateurs - un lieu - ressource, où ils peuvent trouver de nombreux éléments, théoriques et, surtout, pratiques, pour remettre en question les idées et les pratiques reçues et mettre à l'essai des pratiques soumises à l'épreuve des classes. En témoigne le très riche corpus de dialogues de classe et de productions d'élèves qui sont l'essentiel de l'ouvrage. Ces notes de lecture ne visent pas à rendre compte de cette richesse, mais sont polarisées sur deux questions sensibles : l'inscription de la recherche dans l'évolution des conceptions didactiques, et les transferts de l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture. La première question peut sembler périphérique par rapport au thème central, mais elle ne l'est pas par rapport à Repères... La seconde, au coeur de la recherche, posée depuis les années soixante-dix, n'a jamais pu être effectivement traitée.

Compte tenu de la qualité de l'ouvrage, je suis étonnée par une contextualisation assez sommaire de la recherche et par le caractère souvent polémique des références aux recherches du groupe EVA-INRP (production, évaluation d'écrits, réécriture), dont la présente recherche est dérivée.

Située dans le prolongement d'une recherche sur l'introduction précoce de la lecture littéraire du récit à l'école, conduite également par C. Tauveron, cette recherche sur l'écriture littéraire est conçue, non pas à partir de modèles linguistiques du texte à produire, ou de modèles psychologiques du processus de production, comme les recherches qui l'ont précédée (notamment EVA), mais à partir des théories de la réception construites dans le champ littéraire. Le postulat du transfert est donc à la base de la recherche (j'y reviendrai).

La partie I, qui présente « un cadre conceptuel pour penser l'écriture littéraire », commence par un très bref rappel historique sur l'état des lieux en matière d'enseignement / apprentissage de l'écriture. Avant les années quatre-vingt, disent les auteurs, son apprentissage est conçu comme « le fruit d'un contact réitéré avec les textes d'auteurs », sur le mode de l'imprégnation et de l'imitation du modèle. Ce qui est vrai des pratiques de classe dominantes. Mais il aurait été intéressant d'évoquer la pédagogie Freinet de l'écrit où l'apprentissage procède du texte libre produit par l'enfant – auteur – créateur. Sans oublier, du côté de la recherche, le plan de rénovation INRP où l'enseignement se fonde sur la diversité fonctionnelle des écrits dans la communication sociale, dont les écrits littéraires sont un cas de figure, à situer par rapport à d'autres. L'écriture poétique y est fortement présente, en tant qu'expérience essentielle de jeu créatif sur le langage, à la fois singulière et collective, en articulation à la lecture. Il y a là des apports lointains mais fondamentaux à la recherche présente, et des limites à analyser, du côté de la production d'écrits littéraires en classe.

Les auteurs le soulignent, les recherches EVA marquent un tournant dans les années quatre-vingt. Serait à souligner aussi le fait, que, dans le fil du plan INRP, EVA vise à prendre en compte la diversité des écrits sociaux (y compris scolaires) et, partant, à faire construire aux élèves des critères diversifiés pertinents pour les évaluer, écrits littéraires compris. Un type d'écrits qui a tenu moins de place que les écrits de type « documentaire » situés dans des zones mieux repérées en

matière d'analyse textuelle, c'est vrai, laissant du champ à des recherches ultérieures... Mais la problématique didactique du Plan s'est complexifiée avec EVA, prenant en compte non seulement les caractéristiques spécifiques « fonctionnalisées » des types d'écrits à produire mais aussi l'apprentissage des stratégies et opérations de production. Le cadre conceptuel EVA réfère à la fois à des travaux de linguistique textuelle et de psycholinguistique. Du produit de l'activité à l'activité du scripteur. Un autre apport majeur d'EVA (trop peu souligné par les auteurs) est, me semble-t-il, son modèle didactique d'analyse des textes d'élèves, qui met l'accent, dans l'évaluation et la réécriture, non plus sur le mot à mot du texte d'un point de vue syntaxique-orthographique (pratique alors dominante), mais d'abord sur le texte dans son ensemble d'un point de vue pragmatique, sémantique. Enfin, l'apport d'EVA se situe du côté d'une dynamique d'évaluation formative : le rôle central, dans la production, de l'activité – métalinguistique – de construction, d'utilisation, de conceptualisation, par les élèves eux-mêmes, de critères d'évaluation et de révision diversifiés selon les types d'écrits – construction progressive, évolutive, sans cesse modifiable, qui infléchit le rapport à la langue vers une maîtrise réflexive. Le guidage et l'apport du maître y jouent un rôle essentiel.

Par rapport à cette image d'EVA que j'esquisse, l'image donnée par les auteurs – qui n'est pas fautive – est comme coupée de ses racines et de ses enjeux : une conception systémique de l'écriture et de son enseignement opposée à la fragmentation et « l'imperméabilité des savoirs cloisonnés » qui caractérisent les conceptions et les pratiques dominantes ; une modélisation des problèmes d'écriture qui met en évidence la complexité du tissu textuel et l'interdépendance des unités textuelles et des niveaux de leur traitement ; des dispositifs d'enseignement conceptualisés induisant le développement de compétences décrites : « écriture en projet, démarche de résolution de problèmes et d'évaluation formative, activités de structuration décrochées, construction d'outils pour écrire, évaluer, réécrire... (Romian *et al*, 1989) ».

Ceci étant, les auteurs cernent de manière intéressante les effets des recherches EVA sur la pratique des classes (pour autant qu'on puisse en juger en l'absence d'observations structurées) : « la démarche d'évaluation formative a introduit dans les classes une rationalité et une transparence didactiques qui ont favorisé la sécurité scripturale des élèves et, dans le cas de types d'écrits peu soumis à la variation [...] singulièrement amélioré les performances ». Ce n'est pas rien... Ce n'était manifestement qu'un début, dans le domaine, guère travaillé jusqu'alors en didactique du Français, de l'évaluation des écrits.

Les auteurs insistent fort sur les dérives observées dans l'application en classe des recherches EVA. Certes, la diffusion des recherches, par des publications et des formateurs de qualité, mais non appuyée sur une politique et une stratégie concertées d'intégration des recherches aux pratiques de classe, a pu induire une dogmatisation réductrice. Mais la dérive de l'évaluation problématisée vers une mise en « conformité » par rapport à une « orthodoxie » était-elle inhérente à EVA – qui a posé de plus en plus nettement le problème de la diversité à l'intérieur même de chaque type d'écrit ? Les dérives mettent-elles en cause les contenus de la recherche et/ou l'absence de politique de mise en synergie de la formation des maîtres et de la recherche ?

Le fait est que les recherches conduites par C. Tauveron sur la lecture et l'écriture littéraires à l'école s'inscrivent explicitement en continuité par rapport à EVA (et d'autres recherches INRP). La conception « plurinormaliste », « stratégique » et « systémique » leur doit beaucoup : le récit en tant que type de texte réalisé selon des genres variés ayant chacun à la fois leurs propres normes et leur espace de variation ; le processus d'écriture comme stratégie de choix parmi des possibles repérés en fonction du projet d'écriture ; la perception des différents paramètres des choix à opérer et leur interdépendance ....

Mais les auteurs se situent aussi, fort légitimement, à distance critique par rapport à EVA. Il s'agit pour eux, d'une part de prendre en compte non seulement les normes textuelles, mais aussi « les aspects stylistiques, la variation, et les traits contre-standard », et d'autre part de convoquer un lecteur plus coopératif que celui de textes voulus transparents et cohérents. Problèmes fondamentaux s'il en est, et qui vont bien au-delà de l'espace littéraire auquel se sont limitées les présentes recherches, notamment le principe fondamental de diversité, de variation des usages sociaux du langage. Même si le littéraire, c'est vrai, emprunte plus volontiers que d'autres, des voies singulières, a-typiques, divergentes, transgressives, voire à contre-courant, et cultive plus volontiers la diversité, il a lui aussi ses régularités et ses normes relatives. Une dialectique de la variation et des codes linguistiques, langagiers, culturels communs, qu'il importerait de faire reconnaître et pratiquer à l'école dans toutes les productions langagières, et pas seulement les écrits littéraires.

Venons-en au postulat d'un transfert entre lecture littéraire et écriture littéraire. Le concept (?) même de transfert pose question. Traditionnellement, en pratique, tout se passait – et se passe souvent encore – comme si l'apprentissage de la production d'écrits n'était que le corollaire de l'apprentissage de la lecture. En matière de didactique du Français, la question théorique du transfert reste largement ouverte, pour ne pas dire nébuleuse. Et l'on peut se demander, s'agissant du postulat de la présente recherche, dans quelle mesure, *a priori*, un modèle de réception peut être pertinent en matière de production.

Le cadre conceptuel de la recherche, tel qu'il est présenté dans la Partie I de l'ouvrage, l'inscrit sous le signe d'un transfert « postulé » et « non direct ». De fait, on ne trouve pas grand chose pour justifier cette position, sinon un double développement – qui ne manque pas d'intérêt en soi – sur la lecture littéraire et l'écriture littéraire. Bien entendu, les auteurs ont soin d'insister sur les aspects virtuels d'un transfert potentiel. Mais c'est à peu près tout. Précisons que c'est l'usage en la matière, du moins en didactique du Français, à ma connaissance. Comme en témoigne par exemple tel ou tel colloque consacré à la question de la lecture/écriture.

Les auteurs, il est vrai, n'en restent là. Ils explicitent le contenu du postulat, en fonction de leur objet spécifique, l'enseignement / apprentissage de l'écriture littéraire, et ce n'est pas leur moindre mérite. Encore qu'on puisse se demander s'il s'agit bien en fait de transfert. Si l'apprentissage de la lecture littéraire permet l'exploration des « aires de jeu construites par les auteurs légitimes pour des lecteurs coopératifs », on peut en inférer un échange de rôle dans la communication littéraire qui devrait permettre aux enfants de construire à leur tour des « aires de jeu » pour des lecteurs aussi actifs qu'ils l'ont été eux-mêmes. Il s'agit donc de mettre

l'accent, en lecture comme en écriture, sur l'activité de construction de sens dans un espace de jeu langagier où un auteur et ses lecteurs sont en communication.

Définie ainsi, la relation lecture / écriture relève, non pas d'un transfert psychologique, phénomène souterrain et passif, mais d'interactions didactiques concertées aux manifestations observables. Les séquences de classe présentées vont tout à fait dans ce sens. Si le maître a laissé faire, ou si l'étayage didactique est insuffisant, le transfert escompté ne se produit pas, ou très partiellement. Dans la plupart des cas, le maître utilise ou crée des conditions didactiques favorables à l'interaction, et les questions, les remarques des élèves, comme leurs productions, attestent d'effets tangibles de ses interventions.

Dans les chapitres 4 et 5 de la présentation du cadre conceptuel, qui théorisent la relation à construire entre lecture / écriture littéraire, par référence notamment à Genette et Barthes, il n'est plus question de transfert. Il s'agit bien d'une relation d'interactions entre, d'une part, une lecture de récits fictionnels qui implique « réception singulière d'un texte singulier par un élève singulier en même temps que partage et négociation collective du sens » et, d'autre part, une activité d'écriture « qui n'est pas expression de soi mais construction d'un soi » « sur le mode du comme si ». À l'intersection des deux, l'appel à un lecteur qui entre dans le « jeu » du texte et le sens de ce jeu. L'écriture ainsi conçue n'est pas seulement un lieu de résolution de problèmes pour le scripteur mais de conception de problèmes de compréhension et d'interprétation à résoudre par le lecteur. Elle suppose et appelle non seulement « des savoirs et savoir faire pragmatiques tirés de l'expérience de lecture » mais une représentation de l'activité du lecteur. C'est dans cette voie que la recherche a visé à construire des « connexions nouvelles » entre compétences de lecture et d'écriture. Voilà qui est autrement plus opératoire qu'un hypothétique transfert, ce dont témoignent les séquences de classe.

Les auteurs le soulignent, on est sans doute au-delà du cas des récits à effet littéraire, au cœur des apprentissages de l'écrit. Ce cas n'en constitue pas moins une figure particulièrement intéressante de ces « connexions nouvelles » entre lecture / écriture. Les auteurs s'appuient sur les concepts d'intention artistique (du côté de l'auteur) et d'attention esthétique (du côté du lecteur). Sachant que toute lecture appelle quelque part écriture, et que toute écriture appelle des expériences de lectures antérieures ou parallèles. Le problème didactique clé est donc d'aider les élèves à entrer dans cette double expérience et d'apprendre à conjuguer ces deux faces pour construire une relation d'ordre esthétique entre auteurs et lecteurs où plaisir affectif et plaisir cognitif du jeu langagier s'appellent et se répondent. On est fort loin d'un transfert...

Dans cette perspective d'interactions didactiques concertées entre lecture / écriture littéraire, il n'y a aucun crime de lèse-liberté de l'enfant lecteur - producteur d'écrits littéraires, aucun crime de lèse-littérature à rechercher les « conditions didactiques favorables au « développement d'une intention artistique » (partie II) dans l'écriture et « pour que se noue une relation esthétique entre auteurs et lecteurs » (partie III). Le simple résumé de ces conditions donne une idée du travail de théorisation et de didactisation de l'activité d'écriture littéraire sur lequel elles reposent manifestement.

Les conditions didactiques de la construction d'une intention artistique tiennent au travail sur le projet d'auteur, sur l'auto-prescription de consignes person-

nelles, sur la reformulation de consignes collectives incitant au jeu, à l'élucidation de l'opacité voulue du texte littéraire, à des jeux inter (ou hyper)textuels de connivence culturelle .. Elles tiennent non moins au travail de « structuration des possibles narratifs », à l'incitation des élèves à nourrir l'écriture de leur expérience du réel et de leur connaissance du monde, à l'incitation à « se glisser dans le tissu textuel des auteurs », à verbaliser leur projet et leurs problèmes d'auteurs, et enfin à la constitution d'une « communauté d'auteurs » où les « emprunts mutuels » vont de soi. Quant aux conditions didactiques « pour que se noue une relation esthétique entre auteurs et lecteurs », elles appellent « l'ouverture d'un espace de négociation entre l'intention artistique et l'attention esthétique », la modification du regard des pairs et des enseignants sur les productions voulues littéraires des enfants, l'apprentissage de la lecture des textes d'élèves par les enseignants, l'aide aux élèves dans le sens d'une découverte de leur propre voie d'écriture.

Est-il utile de le souligner, ces propositions d'une haute exigence intellectuelle et culturelle ne sont pas de la didactique - fiction : leur faisabilité est attestée par les dialogues de classe et les productions d'élèves qui sont largement cités.

Pour m'en tenir à la question du « transfert » ou plutôt des interactions lecture / écriture, des mises en « connexion » des compétences de lecture / écriture, on peut observer à quel point celles-ci sont intriquées et interdépendantes dans l'activité d'apprentissage, comme elles le sont d'ailleurs plus ou moins dans toute activité d'écriture. Il serait certainement du plus haut intérêt de chercher à repérer dans les séquences présentées les relations et les formes de connexion qui s'y construisent. Je m'en tiendrai à quelques cas de figure qui m'ont paru particulièrement heuristiques.

Ainsi les formes de travail sur les « blancs » – ou si l'on préfère les ellipses – du texte (d'ailleurs caractéristiques aussi du récit filmique), dont les auteurs donnent de nombreux exemples, renvoient à un jeu subtil où le non-dit se nourrit et appelle le lecteur à se nourrir d'un vivier de mots lus / entendus ou d'images vues / imaginées disponibles en mémoire. Les clés de lecture à donner par l'auteur doivent pouvoir être trouvées dans le texte et dans un intertexte plus ou moins commun aux lecteurs. Le recueil et l'analyse de « blancs » (réussis ou ratés) dans des textes d'écrivains ou de pairs, qui permettent de repérer telle ou telle stratégie d'auteur, peuvent aider l'apprenti – auteur à se constituer un répertoire de stratégies possibles. Joue non moins l'expérience que les élèves peuvent faire des voies croisées de la lecture/écriture dans la compréhension et l'interprétation comme dans le choix et la disposition des non-dits dans le texte.

Une autre voie pour construire la posture d'auteur vise à « structurer les possibles narratifs », c'est-à-dire « les caractéristiques prototypiques des genres et leur espace de variation tels qu'ils sont attestés et qu'on peut les répertorier ». Peuvent alors émerger des jeux d'écriture divergents, parodiques par exemple, qui impliquent une prise de distance plus ou moins critique par rapport au texte - source. Et, plus loin encore, la « déviance préméditée » où l'écriture nie, dépasse et intègre dans un jeu nouveau ce que le répertoire culturel existant offre à la lecture. Ici l'écriture prend appui sur la lecture mais pour aller ailleurs, autrement.

L'intégration de connaissances du réel à la fiction peut également contribuer à la construction d'une posture d'auteur alors même qu'elles appartiennent à un tout autre univers scriptural. Ainsi les connaissances scientifiques (en l'oc-

currence ornithologiques) issues d'observations ou de lectures documentaires peuvent entrer dans le jeu littéraire, dans un double mouvement de « naturalisation », d'authentification du fictif à la Jules Verne, et de « fictionnalisation » du réel » qui en donne à voir des faces insolites. Le traitement littéraire de leurs connaissances où s'engagent les élèves appelle, on s'en doute, un approfondissement de leurs observations et de leur documentation, en même temps qu'une exploration individuelle et collective, doublée d'une recherche documentaire des stratégies littéraires possibles de leur fictionnalisation. Dans la « double articulation » entre connaissances d'ordre scientifique et jeu littéraire, se tissent des interactions entre lecture / écriture doublées d'interactions entre réel et fiction qui tendent à effacer les frontières entre des activités et des fonctions du langage considérées comme antinomiques, d'objectivation et de poétisation du réel. Ou plutôt elles les inscrivent dans un jeu d'interactions qui peut aller très loin dans un imaginaire « nourri » de la réalité » comme dans une connaissance nourrie de significations d'ordre artistique. C'est le principe même de genres qui passionnent les enfants, du conte fantastique à la science fiction. Comme le soulignent les auteurs, la culture littéraire, linguistique, scientifique, y trouve son compte, dans une perspective interdisciplinaire.

La conclusion de l'ouvrage est intentionnellement ciblée sur le commentaire d'une séquence de classe recueillie dans un CE1 dont les élèves explorent des « histoires de rêve » en lecture et en écriture, et parviennent à produire des récits « qu'on dirait très écrits ».

Les auteurs soulignent les limites des compétences manifestées dans ces récits d'élèves de CE1 : leurs essais, pour s'avérer efficaces, ne sont pas pour autant réinvestissables, dans la mesure où les principes opératoires et les concepts qui en éclaireraient la production font défaut. Mais on peut poser en hypothèse que la multiplication – concertée - d'expériences de ce type où les élèves entrent dans la posture d'auteur d'une fiction littéraire, écrivant pour des lecteurs qui la liront en tant que telle, donnera sens, au cycle 3, à un apprentissage plus explicite, plus structuré de l'écriture littéraire. Un apprentissage enraciné dans des expériences diversifiées mais construit à distance réflexive, voire conceptuelle.

Les séquences recueillies au cycle 3 permettent d'attester de la pertinence et de l'intérêt didactique de l'hypothèse en question. En somme, d'une « grammaire » implicite manifestée dans et par des savoirs « expérientiels » nés de l'activité langagière, à une « grammaire » explicite où l'activité d'écriture et ses produits deviennent objets de savoirs « opératoires » et « conceptuels » qui permettent le réinvestissement de l'expérience dans des activités de production/lecture de plus en plus maîtrisées.

La filiation avec les recherches INRP antérieures tient aux principes de la démarche didactique. Mais cette démarche se réalise sur des contenus nouveaux, qui portent sur l'expérience d'aspects fondamentaux du travail de l'écrivain, en lecture comme en écriture : modes d'engendrement des textes, options esthétiques, calculs essentiels à l'écriture littéraire, interactions entre conception d'un monde fictif et projet narratif, stratégies narratives.... Elle présuppose et appelle un « ancrage premier dans un ensemble d'œuvres, ou plutôt dans une catégorisation réactivée lors de nombreuses lectures ultérieures » grâce (dans le CE1 en question) à une circulation d'« histoires de rêve » tout au long de l'année. Sinon,

chaque expérience se perdrait « dans les brumes des commencements » sans induire l'émergence de savoirs. Dans ce contexte – qui exige des maîtres une culture forte et diversifiée – les élèves du cycle 3 s'avèrent capables d'explorations sans complexes et d'une « réflexion poussée sur les possibilités de l'écriture »..

Se posent ici un certain nombre de questions. Incontestablement créatifs – dans les conditions didactiques définies – les enfants deviennent-ils pour autant des « créateurs » ? C'était la position de Freinet, entre autres. Certes, ils explorent et analysent un certain nombre de cheminements de création dans la réalisation de projets d'écriture où leur intention artistique va effectivement à la rencontre d'une attention esthétique potentielle des lecteurs. Certes, cette exploration favorise l'émergence de réels bonheurs d'écriture plus ou moins voulus (ce qu'aucun écrivain ne renierait). Mais peut-on pour autant assimiler des productions d'élèves à des œuvres d'artistes ? Et puis la classe n'a rien à voir avec le marché littéraire... et la communauté d'auteurs - lecteurs d'une classe est fort loin des milieux littéraires et de leurs réseaux de lecteurs...

La même question se pose dès que l'on entre dans le traitement didactique de genres sociaux comme le journal, l'affiche, ou de pratiques culturelles comme le football ou la chanson. Il ne s'agit pas de former des « pros », mais de faire entrer les élèves dans les « arts de faire », dans le travail qui a permis la production d'œuvres chargées d'un potentiel culturel, pour donner sens à leur appropriation de l'écrit par la lecture, l'analyse, et la construction de savoir faire et de savoirs. La visée ne se situe pas du côté d'enfants-créateurs, mais de leur entrée dans une culture littéraire, une culture des écrits, une culture langagière au sens premier du terme culture : aux sources du travail de production d'œuvres issues de l'activité humaine, où se nouent des relations dialectiques entre singularité/socialisation, individuel/collectif, conformité à des codes, des normes/divergence voire transgression innovante, « arts de faire » objectivables/jeux rebelles à l'objectivation.

Autres questions. Cette conception exigeante de la lecture/écriture littéraire, ce plaisir de haute résolution sont-ils également accessibles à tous ? Est-elle « transférable » à d'autres types d'écrits ? ou plutôt quelles articulations, quelles interactions peuvent se construire entre activités de lecture/écriture d'écrits de types différents ? quelles connexions entre compétences construites dans et par la production d'écrits de types, voire de genres différents ?

De telles questions interrogent le vide créé à l'école primaire autour des usages littéraires et scolaires de la langue, et l'absence de lieu didactique où les enfants puissent construire une vue d'ensemble des fonctions, des usages et des formes du langage dans la communication sociale – qui sont loin de se réduire aux écrits littéraires et scolaires. Mais la recherche n'a-t-elle pas pour fonction d'anticiper les évolutions à venir ?

Hélène Romian

- Annie Rouxel & Gérard Langlade (éds.) : *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque *Sujets lecteurs et enseignement de la littérature*. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, 361 p.

Cet ouvrage réunit trente contributions d'universitaires et de formateurs d'enseignants dont le projet commun est la connaissance du lecteur empirique, subjectif, singulier. Le sujet s'inscrit dans une nouvelle étape de la recherche qui, après avoir proposé, surtout au cours des années 1960 et 70, des modélisations du lecteur virtuel, sous le nom de lecteur « modèle », « abstrait » ou « implicite », développe aujourd'hui, à la suite des travaux de Michel Picard, des tentatives pour mieux cerner les réactions concrètes du lecteur et, le cas échéant, s'appuyer sur les résultats obtenus afin de faire évoluer l'enseignement de la littérature. Il s'agit, dans ce cadre, d'étudier comment le lecteur appréhende le texte avec son intelligence mais aussi ses désirs, sa culture, ses déterminations socio-historiques. L'ambition de cet ouvrage est donc vaste. D'emblée, on pourra regretter l'absence de mise en perspective historique des travaux réunis, qui aurait permis de souligner la singularité du colloque qui en a été le catalyseur, par différence avec d'autres précédentes rencontres nationales ou internationales sur la lecture de la littérature. On pressent, en outre, derrière nombre de contributions, une volonté de prendre position dans des débats actuels sur les évolutions souhaitables de l'enseignement de la littérature et il est dommage qu'il soit laissé au seul soin du lecteur de formuler les conclusions qui s'imposent sur ce point.

Ces réserves faites, l'ouvrage qui s'articule en deux grandes parties, « Le sujet lecteur à l'œuvre » et « Sujets lecteurs et enseignement de la littérature », propose des éclairages souvent de grande qualité sur cette question épineuse. En effet, la question du lecteur se révèle, à la réflexion, inséparable du statut qu'on accorde à l'auteur et au texte, ou, pour mieux dire, à l'espace interprétatif ouvert par le texte, objectivable – au moins partiellement – grâce à la mise en évidence des injonctions du texte. Braquer le projecteur sur le lecteur empirique, c'est donc postuler que l'enjeu de la lecture littéraire se situe dans une tension forte entre les données objectives du texte et des formes d'appropriation singulières, entre contraintes et libertés : quels modes d'expression de la subjectivité du lecteur auront droit de cité compte tenu justement des « limites de l'interprétation » soulignées autrefois par U. Eco ? La question paraît centrale pour qui voudrait reposer le problème de l'enseignement de la littérature à partir des données de la lecture subjective. La lecture n'étant pas que « subjective », quelle place accorder, en classe notamment, aux parcours singuliers par rapport à la construction et à la transmission de connaissances objectives sur les œuvres ?

De fait, au risque de bouleverser quelque peu le sommaire proposé par les directeurs de publication, nous avons distingué trois grands axes dans les contributions : d'abord la comparaison entre lecteurs experts et lecteurs novices (que nous apprennent, par exemple, les écrivains eux-mêmes lorsqu'ils organisent un travail réflexif sur leurs lectures personnelles ?), ensuite l'enrichissement de la définition de ce qu'on pourrait appeler une lecture phénoménale (que recouvre exactement la notion de lecture subjective ? dans quels « espaces » du texte inter-

vient-elle ?), enfin les conséquences possibles, souhaitables, de ces réflexions sur l'évolution de l'enseignement de la littérature.

Sur le premier point, plusieurs contributeurs ont tenté de répondre avec précision à quelques questions que la lecture subjective suscite spontanément : comment certains écrivains lisent-ils ? que cherchent-ils dans leurs lectures ? pour quel profit ? Jean-François Massol, Marie-José Fourtanier, Brigitte Louichon et Jérôme Roger y répondent en prenant l'exemple respectivement de Roger Martin du Gard, Serge Doubrovsky, André Gide et Henri Michaux : des lectures « ouvertes » de Martin du Gard, menant vers de véritables débats et discussions parfois enflammés avec les auteurs eux-mêmes, aux infléchissements autobiographiques des analyses gidiennes, les enjeux de la lecture subjective des écrivains sont contrastés, mais tous semblent témoigner du souci de faire participer ces réflexions à la construction même de l'identité de l'écrivain ; mieux, de faire voir comment tel texte, tel auteur admirés peut permettre de mieux se dire et se faire entendre du lecteur. Finalement, montrer ce qu'on attend soi-même d'une lecture permet de donner une idée plus précise de son art d'écrire. On retiendra notamment le thème de la lecture - commotion chez Michaux, qui signale assez l'importance de la lecture comme expérience de libération, de dégagement de la réalité, qui engendre à la fois modification de soi et vertige ou, pour reprendre une image de Michaux lui-même, comme « grande épreuve de l'esprit ».

L'attention aux discours des écrivains eux-mêmes installe le paradigme, plusieurs fois repris, de la lecture envisagée comme un « braconnage », c'est-à-dire une pratique d'appropriation d'espaces personnels où le monde de la fiction entre en résonance, de façon chaque fois singulière, avec la réalité du monde. La lecture subjective peut être, dès lors, considérée, comme le souligne G. Langlade, comme complémentaire de la lecture « objective » et constituer un véritable achèvement de l'œuvre. Il revient à V. Jouve, dans un article remarquable, de clarifier les ressorts de la lecture phénoménale en se demandant de quelle façon les différentes composantes de l'acte de lecture sont dépendantes de la subjectivité. En faisant le départ entre une subjectivité « nécessaire », c'est-à-dire structurellement appelée par le texte (par les processus de représentation des lieux et des personnages, par exemple), et une subjectivité « accidentelle » (dictée toutefois par des processus comme la focalisation interne) constituée par les diverses formes d'identification aux personnages, Jouve montre bien que la réappropriation subjective occupe une place considérable dans l'acte de lecture et que lire, c'est toujours se lire. Pour mieux dessiner le portrait du lecteur, B. Gervais propose trois images en interrelation, celle du flâneur dont l'itinéraire, faute de plan préétabli, est imprévisible, celle du scribe qui regroupe les propositions de sens du texte, celle, enfin, de l'interprète qui va entreprendre la réorganisation et la mise en cohérence des matériaux recueillis par les deux premiers et qui pourra ensuite transmettre cette expérience subjective au sein d'une parole organisée.

Plusieurs auteurs cherchent à déterminer le profil des lecteurs empiriques. A. Rouxel procède à l'analyse comparative d'autobiographies d'écrivains et de jeunes lecteurs de lycée dans le but de mettre au jour l'importance des modalités de réception recherchée et les processus d'appropriation fondamentaux des œuvres. De même, grâce à l'analyse de 102 autoportraits de jeunes lecteurs, S. de Croix et J.-L. Dufays mettent au jour quatre variables de la lecture subjective, qu'il serait opportun de prendre en considération : le type de lecture, le goût,

les caractéristiques matérielles du support et le mode de qualification de soi que se donne le jeune lecteur. De son côté, J.-A. Huyn souligne que l'écriture d'invention au lycée témoigne des stratégies de lecture des élèves et peut apporter un éclairage pénétrant sur l'identité du sujet lecteur.

Fort de ces recueils de données sur les lecteurs empiriques et de ces définitions, il est plus facile de donner à la réflexion sur la lecture subjective un tour plus prescriptif. Si aucune théorie du sujet lecteur ne peut plus faire l'impasse sur les droits réciproques du texte et du lecteur, il semble nécessaire, comme le font P. Demougin ou M. Lebrun, partant de l'exemple respectivement de listes construites à partir d'un album en cycle 2 et de comités de lecture, de distinguer puis d'interroger les discours subjectifs produits dans les situations collectives et les écrits réactifs, personnels des lecteurs. De la poésie, analysée ici par S. Martin, au théâtre, analysé par D. Delas ou A. Brillant-Annequin, en passant par le lecteur d'album décrit par C. Tauveron, la lecture en classe doit échapper à l'alternative stérile entre disqualification pure et simple du lecteur empirique (B. Daunay) et dissolution du parcours interprétatif dans une sorte de lévitation au-dessus du texte, pour, au contraire, appuyer toute proposition interprétative sur la littéralité même du texte. Sur ce point, C. Tauveron montre l'intérêt, au cycle 3, des écrits intermédiaires tels le journal de lecture où l'enfant peut consigner les étapes de son parcours de lecteur. De son côté, F. Demougin met en évidence l'intérêt des interactions que suscite le jeu texte/image dans un album de T. Ungerer, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*. À un autre niveau d'enseignement (le lycée), F. Le Goff peut établir les enjeux d'une liaison didactique entre écriture d'invention et discours critique car, bien menée, cette tâche peut être, à la fois, une aide à la construction du sujet lecteur et un moyen de formation pour le sujet scripteur. Toutes ces démarches devraient permettre de développer chez les élèves une posture critique qui ne soit pas déliée des expériences subjectives et même inter-subjectives.

On le voit, cet ouvrage marque un tournant dans la réflexion sur l'enseignement de la littérature et c'est pour cette raison qu'on formulera pour finir quelques points en suspens. Il nous semble important de re-situer la lecture subjective, celle qui autorise l'investissement imaginaire, par rapport à la lecture « cognitive », et à la mise en dialogue de ces deux versants. En effet, grâce à la lecture, naît un espace ambigu où des processus cognitifs et affectifs s'entremêlent et il serait dès lors important, dans les recherches à venir et à la suite de V. Jouve, d'aider à la reformulation de leurs rapports au service de la construction d'une signification de l'œuvre. En outre, nous pensons qu'on n'a pas suffisamment souligné les différences entre les modes de lecture qu'appellent la poésie et le théâtre par rapport au roman. C'est à ce prix, croyons-nous, que l'intérêt pour la lecture subjective pourra conduire à une nouvelle didactique de la littérature qui embrasse les principaux genres.

Claude Le Manchec, INRP

- Jean-Pierre Gerfaud & Jean-Paul Tourrel, *La littérature au pluriel. Enjeux et méthode d'une lecture anthropologique*. De Boeck, Bruxelles, 2004, 219 p.

L'ambition de cet ouvrage est double : établir, d'une part, comment les œuvres littéraires participent pleinement à la réalité culturelle de leur temps, c'est-à-dire ne se réduisent pas à être de simples objets esthétiques ; et, d'autre part, comment leur traitement en classe peut relever d'une approche anthropologique. Le projet des deux auteurs est à la fois descriptif – montrer des évolutions souhaitables de la critique littéraire – et prescriptif – mettre en place pour les classes de lycée un programme didactique profondément renouvelé.

Fort logiquement, l'ouvrage s'organise en deux volets : d'abord une vaste partie théorique visant à définir la lecture anthropologique ; ensuite une partie plus didactique visant à décrire des approches des textes dans les classes, sous la forme d'un véritable « plan de formation ».

Qu'est-ce qu'une lecture anthropologique ? Il s'agit d'une lecture « complexe », déployant plusieurs facettes d'un même texte littéraire ou d'un réseau d'œuvres, mobilisant, pour ce faire, une multiplicité d'approches et dépassant la simple juxtaposition de celles-ci. Dans cette référence à la complexité, on reconnaît l'influence de la pensée du philosophe Édgar Morin défendue notamment dans *La Méthode*. Même s'il est plus discret et discuté surtout en fin d'ouvrage, le deuxième appui théorique est la pensée de Paul Ricœur car, selon les auteurs, la lecture anthropologique doit être replacée dans la tradition herméneutique telle qu'elle a été reformulée, en Allemagne, par Wilhem Dilthey et, en France, par Paul Ricœur dans *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*.

Défendre la thèse de l'importance d'une lecture anthropologique, c'est chercher à combattre l'émiettement du discours d'analyse du texte littéraire auquel nous assistons depuis une quarantaine d'années en raison de la multiplicité des travaux universitaires. Il existe en effet une anthropologie des systèmes symboliques dont Clifford Geertz (*Bali. Interprétation d'une culture*) est l'un des principaux représentants avec Jérôme S. Bruner qu'on s'étonne, au passage, de voir ici si peu cité, étant donné le nombre de traductions de ses travaux en français. Cette anthropologie s'intéresse aux productions culturelles qui, telles les œuvres d'art, peuvent être observées comme le signe lisible d'une culture dans sa dimension spécifique mais aussi universelle. Pour cela, l'anthropologue convoque une multiplicité de savoirs et de savoir-faire émanant notamment de la sociologie, de l'histoire, de la psychologie, de la psychanalyse, de la linguistique, de la sémiologie et de la mythologie.

Dans quelle mesure une œuvre littéraire peut-elle être considérée comme l'un de ces objets d'analyse, au même titre qu'un objet manufacturé, tels un outil ou un masque ? À la fois objet d'art, objet de consommation et outil de communication, le livre, répondent les deux auteurs, est un objet complexe dont la nature appartient pleinement au champ social comme l'a montré Pierre Bourdieu. Les auteurs postulent que l'œuvre littéraire est à la fois une réalité humaine produite dans un groupe et une réalité sociale spécifique, d'où la possibilité de la réinsérer dans un mouvement artistique (la Pléiade, l'École poétique lyonnaise du <sup>xvi</sup><sup>e</sup> siècle, par exemple). Elle s'élabore à l'intérieur d'un champ social et elle est objet de culture

destiné à l'échange social. Le talent personnel n'empêche pas d'y voir le produit d'une communauté humaine, ne serait-ce qu'en raison des personnes mobilisées pour la diffuser.

À un autre niveau, l'œuvre littéraire est de nature anthropologique en raison des visions du monde, des symboles et des mythes du groupe social d'appartenance qu'elle fixe et perpétue. Selon les auteurs, l'œuvre littéraire réalise une transmission des savoirs, des symboles, des mythes, et constitue par là une mémoire des cultures humaines. Elle est donc en relation avec une réalité collective, sociale et culturelle. À ce titre, elle peut être investiguée comme un objet ethnographique. L'enjeu est de se sortir des analyses parcellaires – et appauvrissantes – où, d'habitude, on l'enferme.

C'est donc à une lecture plurielle que sera soumise ici – au moins théoriquement – l'œuvre littéraire. Refusant de réduire le travail en classe à une activité seulement lexicale, J.-P. Gerfaud et J.-P. Tourrel ambitionnent de donner aux lycéens les moyens intellectuels de déployer la pluralité des sens de l'œuvre en réalisant ainsi un acte véritablement anthropologique – un rite – en tant que démarche d'analyse permettant de démêler dans l'œuvre ce qui relève du monde réel évoqué et du monde possible attribuable seulement au texte, à l'auteur et, au-delà, au système culturel qui l'informe.

La définition d'une lecture anthropologique se précise. Il ne s'agit pas ici de soumettre l'œuvre littéraire aux différentes méthodes issues des sciences humaines mais de la décrire selon une « identité relative », selon l'expression du philosophe Marc Augé, qui permette de mettre au jour sa complexité propre. En l'occurrence, elle sera soumise à une diversité d'approches, toutes issues des disciplines des sciences humaines. Il s'agit des approches structurale, sémiotique, sociocritique, psychocritique, thématique et mythocritique longuement décrites p. 34-40. Le texte est ici considéré comme l'articulation complexe de ces différents champs anthropologiques et l'ouvrage a pour postulat qu'au-delà de la description de ces champs, il est possible de situer les œuvres dans un espace commun, transversal, susceptible d'être désigné comme leur principe ou système génératif. L'exemple de *La vie est un songe* de Caldéron puis celui, longuement repris et analysé (p. 41-65 et surtout p. 113-157), du *Roi pêcheur* de Julien Gracq servent d'illustrations à cette théorie.

Ces exemples ainsi que des extraits d'œuvres classiques sont étayés au chapitre 3 d'une théorie anthropologique de la transmission pédagogique qui aurait pu être le point fort de cet ouvrage dont le propos est toutefois fortement limité par la lourdeur de la partie théorique que nous avons décrite et l'absence de prise en compte du lecteur empirique. En effet, même si les auteurs prétendent que leur théorie de l'acte de lecture peut être modélisée et enrichie à l'aide du fameux triangle didactique qui synthétise les relations entre le texte, l'enseignant et l'élève, en montrant que ces relations s'effectuent à un quadruple niveau – institutionnel, didactique, éducatif et culturel –, ils ne font référence qu'à un lecteur-modèle présumé par le texte et ne présentent jamais de lectures réelles que les textes cités ont pu susciter dans les classes. Malgré la promesse du titre, la littérature au pluriel reste essentiellement une lecture méthodique revue et corrigée grâce à une méthodologie certes élargie. Nous ne saurons rien de la réception effective de ces textes dans des classes de lycée. La seconde partie

de l'ouvrage ne fait que répéter la démarche essentiellement théorique présentée au préalable et ne permet pas malheureusement de montrer quel pourrait être le traitement didactique de l'approche préconisée. Plus grave encore, il semble que, son explication du texte préétablie, la seule fonction de l'enseignant ici soit de conduire les élèves, munis de lourds savoirs théoriques, à formuler cette même explication au lieu de s'appuyer, pour les transformer, sur les lectures plurielles subjectives qui font la richesse d'une classe dès lors qu'on la conçoit comme une réelle communauté interprétative.

Claude Le Manchec, INRP

- K. Canvat et G. Legros, *Les valeurs dans/de la littérature*, Collection Diptyque, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, 130 p.

L'ouvrage regroupe les contributions de six chercheurs français et belges qui, à l'initiative du Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de la faculté de philosophie et lettres, des Facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix, ont donné une série de conférences au cours de l'année scolaire 2001-2002 sur la question des rapports qu'entretiennent les valeurs et la littérature. Ces rapports, complexes, peuvent être déclinés du point de vue :

- de l'auteur : l'écrivain est inscrit dans un monde dont il choisit de décrire (Balzac), contester (Sade) les problèmes moraux, politiques ou sociaux ; il peut également subir l'ire d'une société (Flaubert) ou encore mettre en question cette idée même de valeur (Dada)... ;
- du lecteur qui cherche dans les textes littéraires des représentations de la vie qui lui parlent de lui-même et qui, lui faisant vivre des expériences imaginaires, contribuent à sa formation personnelle ;
- mais aussi de l'école qui n'a pas tardé à inscrire la littérature dans ses programmes obligatoires.

C'est donc, on le comprend, tout autant que le statut de la littérature, le sens des études littéraires, et le rapport entre valeurs littéraires et valeurs scolaires qui sont convoqués dans ces réflexions.

Se plaçant dans une perspective historique, Alain Viala s'emploie à montrer comment l'enseignement du français actuel est le résultat d'un long processus qu'il fait remonter à 1747, année de la publication du *Cours de Belles Lettres distribué par exercices* de l'abbé Batteux. Publié au sortir de la querelle des anciens et des modernes, cet ouvrage consacre définitivement la littérature française et se révèle essentiel par sa complétude : il offre en effet une batterie d'exercices qui en facilitent la mise en œuvre immédiate.

La deuxième étape d'importance est 1766, date de la création des trois agrégations qui vont désormais organiser l'enseignement de la toute nouvelle discipline : agrégation de grammaire pour apprendre la langue aux « petites classes », celle des Belles Lettres pour apprendre le discours dans les classes de 3<sup>e</sup> à la

première, enfin celle de philosophie pour l'apprentissage de la morale dans la classes préparatoire à l'université. Cette partition des enseignements se retrouve aujourd'hui dans la hiérarchie entre un temps d'étude de la langue à l'école et au collège et un temps plus littéraire et philosophique au lycée.

Renvoyant aux travaux de Martine Jey et en particulier à *La littérature au lycée, Invention d'une discipline* (1998) pour l'évolution de l'enseignement depuis 1870 qu'il décrit plus succinctement, l'auteur en vient aux contradictions qui mettent aujourd'hui cet héritage en difficulté. Il s'agit d'une part des études esthétisantes et des thèses de « l'art pour l'art », thèses prépondérantes dans le champ littéraire moderne, et, d'autre part, du processus social de démocratisation de l'école qui met en tension la vision élitiste de l'enseignement littéraire et la pratique de masse. Pour conclure, Alain Viala propose de revenir au fondement de l'enseignement de la littérature qui a toujours visé des acquis transférables et plaide pour « une rhétorique et une poétique vraiment générales » au servir du « savoir penser » et du « savoir exprimer ».

Le lecteur, et en particulier le professeur des écoles, pourra déplorer que la concomitance de cette réflexion historique tout à fait stimulante avec la parution des instructions officielles pour l'école (2002) instaurant la littérature comme une discipline à part entière dès l'école, n'ait pas permis à Alain Viala de prendre en compte cette nouvelle donne dans son analyse.

Antoine Compagnon, qui a consacré un chapitre du *Démon de la théorie* à la notion de valeur, introduit une troisième étape capitale dans l'histoire de la discipline de la littérature. Il s'agit de l'année 1902 qui a vu l'abandon des humanités classiques. Dans son exposé, il établit un parallèle entre la situation de la littérature au début du xx<sup>e</sup> siècle et celle d'aujourd'hui. Pour ce faire, il convoque quatre témoins du souci de la valeur littéraire du début du siècle dernier dont il conjugue les réflexions : Gide, tout d'abord, qui introduit la métaphore de la littérature comme bourse des valeurs, transformant la NRF en « revue d'information financière ». Cette analyse se prolongera, comme on le sait, dans *Les Faux Monnayeurs* ; Proust, ensuite, qui reprend l'image de la Bourse dans *Sodome et Gomorrhe* et conteste l'idée que la valeur en art dépend du progrès, progrès qui instaurerait une dévaluation linéaire et continue de l'ancien par le nouveau ; Thibaudet enfin, qui, dans son ouvrage sur Valéry, reprend cette composante historique de la valeur littéraire quand il affirme que le critique doit naviguer entre la perception du « génie, de la différence, de la rupture » de l'œuvre et son inscription dans une série, dans l'ordre littéraire. Pour Thibaudet, la notion de valeur est inséparable de l'idée de tradition. Commentant la réévaluation de Mallarmé, Antoine Compagnon introduit alors la notion de « réaction » qui renverse les valeurs. La littérature passe par une série de dévaluations et réévaluations. Le nouvel écrivain modifie la littérature dans son entier et affecte tout le système des valeurs et c'est cette totalité, cette tradition que Gide, Proust, Valéry, Thibaudet croient voir disparaître.

Thibaudet attribue la déperdition de la tradition à la réforme scolaire de 1902 qui marginalise le latin, le grec et les humanités classiques. L'école forme des lecteurs qui échappent à l'humanisme traditionnel. Ce qui conduit Valéry à penser que désormais « on peut lire Maupassant en ignorant tout le reste, en n'ayant lu que des journaux ». « Un siècle plus tard, l'inquiétude est analogue, conclut le

chercheur. Après une nouvelle révolution scolaire, après les humanités classiques, n'est-ce pas avec les humanités modernes que la rupture a eu lieu cette fois ? »

Après ces considérations d'ordre historique, nous abordons, avec Paul Aron et Emmanuel Fraisse, un autre versant de la problématique des valeurs en littérature, celui des questions sociales et culturelles. Visant l'appréhension sociale du littéraire qu'il définit comme « une matière utile », Paul Aron constate en préambule le très petit nombre d'ouvrages consacrés à la valeur traduisant, selon lui, trois paradoxes :

- alors que les publications en fiction et en poésie sont nombreuses, le discours porte sur la crise de la littérature de langue française ;
- alors que l'on constate une massification du lectorat, on parle de crise de l'enseignement de la littérature ;
- alors que le nombre de professionnels de l'analyse littéraire ne cesse de croître, jamais leur utilité sociale aura été aussi peu reconnue.

Il poursuit ensuite la réflexion historique d'Alain Viala pour montrer comment le « vaste domaine des lettres liant connaissances utiles, pratiques sociales valorisées et plaisir des sens s'est réduit à une relation privilégiée des trois genres [éloquence, histoire, poésie] avec un facteur dominant, l'esthétique ». Il dénonce particulièrement le projet de Gustave Lanson projet qui, tout en étant démocratique et ambitieux, est en quelque sorte à l'origine de l'écart entre lecture scolaire et lecture sociale ; écart qui s'est encore accru aujourd'hui, les élèves lisant dans la sphère privée les productions de masse (BD, best-sellers...).

C'est aussi dans la perspective des usages sociaux et scolaires qu'Emmanuel Fraisse interroge le rôle des anthologies scolaires parues au xx<sup>e</sup> siècle et particulièrement celui des manuels. L'histoire de la généalogie des anthologies scolaires est marquée par la longévité du Lagarde et Michard (1948-1962), longévité qu'Emmanuel Fraisse attribue à la résolution de trois problèmes majeurs : l'organisation éditoriale, le choix des auteurs et des œuvres et la place de l'histoire littéraire. Par ailleurs, le manuel propose une batterie d'exercices et de travaux pratiques dont Alain Viala a souligné toute l'importance pour la mise en œuvre dans les classes. Mais, après 1968 et sa dénonciation à la suite de Louis Althusser de « l'appareil idéologique d'état », l'enseignement littéraire éprouve des difficultés à passer de l'ancien monde au nouveau et surtout à prendre en compte la massification du système. Il apparaît qu'aujourd'hui à la question posée par les anthologies : « Que devons-nous enseigner ? » s'ajoutent celles de « Comment l'enseigner ? » et surtout « Dans quel but ? ». À ce titre, la dimension didactique est présente dans les manuels récents : modalités de lecture, cursive et méthodique, groupements de textes côtoient entrées thématiques, historiques, stylistiques. « La littérature, conclut le chercheur, ne saurait se réduire à un corpus, puisqu'elle est une pratique ».

C'est en ce sens qu'il faut comprendre la proposition d'Alain Viala de s'interroger sur ce qui fonde l'intérêt de la majorité des lecteurs. Or, il déplore qu'aujourd'hui la recherche ne s'intéresse pas à ces questions et reste très largement tributaire, en France particulièrement, de l'agrégation. À titre d'exemple, il cite le découpage de l'enseignement universitaire en spécialités qui conduit à ce que des pans entiers de la réalité de la vie littéraire échappent à la recherche,

comme « la plainte », « l'authenticité », « l'imitation »... L'auteur dénonce dans le même mouvement la faiblesse des analyses comparatives qui enferme le fait littéraire dans un espace national, et en veut pour preuve la suprématie de la littérature française sur les littératures francophones. Il s'agit donc, en bout de course, de rendre à l'enseignement de la littérature et à la recherche dans ce domaine toutes ses potentialités.

Après ces considérations historiques, sociales et culturelles, les interventions de Vincent Jouve et de Jean-Louis Dufays engagent la réflexion sur des problématiques textuelles et sur le rôle de l'école dans la construction de la valeur idéologique et esthétique d'un texte. Plaçant l'autorité textuelle au cœur de sa réflexion, Vincent Jouve dénonce dans sa communication, qui a déjà fait l'objet d'une publication dans *Enjeux* (n° 59, 2004), la fragile autorité du narrateur. S'appuyant sur les travaux de S. Suleiman (*Le roman à thèse*, 1983) qui montre que l'autorité narrative est détentrice de l'autorité idéologique, le chercheur décrit deux cas pour lesquels le narrateur est lui-même soumis à une autorité textuelle supérieure : les récits à la première personne et ceux à la troisième personne qui conduisent à la notion d'auteur impliqué (W. Booth) ou d'auteur abstrait (J. Lintvelt). Cette distinction narrateur- auteur impliqué se manifeste au plan sémantique (le savoir de l'auteur impliqué est nettement plus important que celui du narrateur) et au plan formel (le narrateur prend au pied de la lettre ce qu'il raconte, tandis que l'auteur impliqué a conscience de la nature poétique, fictionnelle de l'univers textuel créé).

Toutefois, à la suite de Genette, Jouve avance l'idée que l'auteur est le responsable ultime de l'énonciation, et, à ce titre, conteste la notion d'auteur impliqué. Il semble difficile, en effet, de lire un texte sans faire abstraction de ce que l'on sait de l'auteur et de ce qu'il cherche à dire de son récit.

C'est ce qui se produit en permanence à l'école qui valorise la lecture distanciée, celle qui fait appel à la figure de l'auteur. Ainsi, on peut dire que derrière l'œuvre se trouve un sujet, retrouvant là une idée essentielle de la tradition de l'herméneutique.

Si on peut rejoindre Vincent Jouve sur l'idée que « la figure de l'auteur se présente ainsi comme un critère permettant de différencier, voire d'évaluer les textes », les exemples qu'il donne ne manqueront pas de soulever quelques interrogations : « On peut lire, écrit Jouve, un roman de Sue ou de Jules Verne sans chercher à repérer la figure de l'auteur, c'est impossible avec un roman de Joyce ou de Nabokov ».

Les propos de Jean-Louis Dufays, intégrant des éléments d'un précédent article intitulé *Lire, c'est aussi évaluer, Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture*, développent d'un triple point de vue – technique, historique, scolaire et pédagogique – la manière dont le lecteur attribue une valeur littéraire à un texte.

Dans la première partie de la communication, le chercheur énonce l'idée que l'évaluation s'appuie sur la comparaison avec un horizon d'attente reposant sur des attentes certes individuelles, mais aussi collectives résultant pour l'essentiel d'une éducation en partie commune entre les individus et de la culture médiatique. On aura reconnu là l'idée chère à Dufays selon laquelle l'évaluation repose sur des stéréotypes érigés en normes axiologiques. Les modèles du bon goût se définissent à trois niveaux : celui des valeurs posées par l'institution littéraire ; celui des

modèles de classe (Bourdieu, 1999), celui des valeurs contextuelles (en milieu scolaire, ces valeurs peuvent osciller entre célébration forcée et indifférence).

Après avoir dénoncé la faiblesse des catégories historiques d'évaluation, telles que le Beau, le Bien, le Vrai, Jean-Louis Dufays distingue, après Kant et Dumortier, jugement de goût et jugement de valeur ; le premier renvoyant à « la part subjective et spontanée de l'évaluation », le second à « la part objectivée et plus argumentée ». « Aimer n'est pas la même chose que juger », écrit-il dans une formule convaincante, instituant cette distinction comme une mission importante de l'école.

L'éclairage historique de la problématique occupe la deuxième partie de l'exposé. Rejoignant les préoccupations développées par Alain Viala et Emmanuel Fraisse, Dufays retrace l'évolution du jugement esthétique en établissant une comparaison entre les valeurs classiques et les valeurs modernes et en montrant comment elles s'opposent point par point.

Si l'unicité, la clarté, la cohérence, la symétrie et l'équilibre peuvent décliner la beauté classique, la beauté moderne valorise quant à elle la multiplicité, la densité, l'éclatement, la dissymétrie, la rupture ; si la fonction référentielle est prisée par les classiques, c'est au contraire la fonction poétique que valorisent les modernes ; à la vraisemblance du texte appréciée par les classiques, les modernes privilégient la fictionnalité et l'imaginaire ; enfin, à la conformité aux lois morales recherchée par les classiques, est préférée par les modernes la transgression. À cette analyse bipolaire de la partition des valeurs littéraires, s'ajoute l'attitude postmoderne qui, à la suite d'Eco, invite à rompre avec l'attitude moderne, non pour revenir à l'attitude classique, mais plutôt pour instaurer un va-et-vient dialectique entre les deux attitudes.

La dernière partie de l'exposé délivre l'éclairage sociologique et pédagogique de l'évaluation littéraire et interroge le rôle de l'école dans l'apprentissage de l'évaluation. D'une manière probante, Jean-Louis Dufays poursuit l'analyse comparée des attitudes classique et moderne en montrant comment lecture savante et lecture ordinaire s'inscrivent dans ces deux pôles. Nous ne sommes nullement étonné qu'à l'issue d'une présentation des quatre formes de lecture littéraire possibles (lecture littéraire comme lecture de textes littéraires ; lecture littéraire comme distanciation ; lecture littéraire comme participation ; lecture littéraire comme va-et-vient dialectique) le chercheur plaide pour une attitude postmoderne, dialectique de la lecture, se traduisant par un va-et-vient entre le mode de distanciation et celui de participation d'approche des textes.

Pour clore son propos, le chercheur énonce deux conditions de réalisation de cette proposition didactique : d'une part, il s'agit de penser la lecture ordinaire et la lecture savante non en termes de rupture, mais sur le mode du continuum ; d'autre part d'inscrire ces activités dans une pratique d'enseignement elle-même dialectique axée sur des activités complémentaires relevant tantôt de la participation, tantôt de la distanciation.

Cet ouvrage s'adresse autant aux formateurs qu'aux enseignants. Il constitue une sorte de condensé des réflexions sur la question des valeurs, ouvrant des pistes didactiques intéressantes pour penser l'enseignement de la lecture littéraire à tous les niveaux.

Christa Delahaye, INRP

- Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR (2005) : *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Bœck Université, 370 p.

La réédition de cet ouvrage, à la fois précis et ouvert sur de vastes perspectives, est opportune à plus d'un titre. En effet, par le caractère synthétique du propos, il est tout d'abord destiné aux formateurs et aux étudiants qui y trouveront une matière riche et actualisée (grâce à une nouvelle introduction/problématisation, à des notes de bas de page et à une bibliographie mises à jour) pour faire le point sur la didactique de la littérature. En outre, la perspective intégrative développée par les auteurs devrait permettre de mieux localiser quelques zones d'obscurité dans les recherches. En effet, malgré des avancées certaines venant de grandes enquêtes nationales ou locales, d'analyses de corpus, ou, plus simplement, de la diversification des sources de prescription, il faut admettre que les points d'ignorance et les obstacles sont encore nombreux sur le chemin de l'enseignement de la littérature.

Comme le soulignent à plusieurs reprises les auteurs dans la première et surtout la deuxième partie de l'ouvrage consacrée à une définition possible de la lecture littéraire (dans un chapitre inédit), les analyses en didactique de la littérature fonctionnent encore beaucoup à partir de grandes oppositions de type lecture privée/lecture scolaire, lecture naïve/lecture critique, lecture heuristique/lecture herméneutique qui s'appuient plus sur des modèles théoriques ou sur une introspection que sur des observations concrètes et surtout inscrites dans une continuité. En écoutant ou en lisant l'ensemble des échanges entre l'enseignant et ses élèves ou entre élèves à propos d'un livre de littérature lu et commenté, il est difficile de ne pas mettre en doute les fondements de quelques-unes de ces oppositions pour finalement proposer une démarche plus dialectique faite de va-et-vient entre diverses modalités de la lecture, entre ses « enjeux rationnels » et ses « enjeux passionnels » (troisième partie, chapitre 1). En effet, des effets de lecture « savante » (rapprochement entre des œuvres sur la base d'une familiarité entre les intrigues, par exemple) se mêlent très tôt à des effets de lecture « naïve » ou plutôt des effets immédiats (« effets de réel », projection vers les personnages, confusion auteur/narrateur...) s'ajoutent à des effets moins spontanés, qui révèlent l'efficacité de filtres divers liés à la formation socio-culturelle de l'élève, aux modalités d'enseignement passé, actuel...

C'est pourquoi plusieurs divisions de l'ouvrage (dans la quatrième partie, notamment) sont consacrées à la construction d'une culture littéraire et aux médiations qu'il est possible de développer dans les classes. En outre, la lecture d'une fiction - comme d'ailleurs celle d'un poème - n'est pas un fait insensible au changement. Elle évolue durant le temps d'exploration de l'œuvre, entre le moment de l'installation de l'histoire et son dénouement. Selon le thème abordé, le type d'énonciation, le rôle des images, les connaissances déjà-là sur les personnages, la lecture peut passer rapidement d'un pôle à un autre.

Les propositions didactiques développées dans l'ouvrage dans sa quatrième partie concernent surtout le lycée. Même si elles auraient pu gagner en pertinence en montrant les évolutions du lecteur au cours de sa scolarité, leur intérêt réside dans le fait qu'elles ne font pas l'impasse sur les transformations de la lecture littéraire lorsqu'elle est reçue dans un collectif comme la classe. En refusant de

s'enfermer dans les pratiques privées et peut-être d'idéaliser le lecteur solitaire, on se donne, au contraire, la possibilité d'observer la mise en place d'un comportement de lecteur qui suppose tout un corps de pratiques comme le soulignent des didacticiens comme J.-M. Privat ou M.-C. Vinson, souvent cités. Il y a tout ce qui conditionne, prépare, prolonge ou annule cette mise en place. Il est utile en classe d'observer le circuit du livre, les discours tenus ou non sur lui, les repères déjà-là ou en construction. J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur réussissent sur ce point à montrer l'intérêt d'une approche systémique de la lecture littéraire. Il faut admettre, avec eux, qu'il est important que l'École s'occupe de construire, dans la durée, des compétences pratiques de lecteur.

De fait, l'ouvrage montre en creux quelques pistes pour les recherches à venir. En effet, les différences enfant/adolescent/adulte sont encore mal connues, et donc des affinements sont à prévoir dans les programmes : comment, par exemple, évolue l'enfant de l'école primaire au collège et au lycée ? Outre le défaut de généralisation de certaines études, on possède encore peu de données empiriques (analyses de corpus, comptes rendus de séquence, modalités d'évaluation) sur la réception de la littérature au collège et au lycée. Comme le suggèrent les auteurs p. 237 sq, il faudrait procéder sur ce point à davantage d'études longitudinales et comparatives : que se passe-t-il quand l'élève quitte l'école primaire ? comment la confrontation à de nouveaux cadres disciplinaires modifie-t-elle ses lectures ? quelles modifications ont apportées les pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans le renouvellement actuel de la didactique de l'oral ? quel est l'impact sur les goûts du lecteur des nouvelles formes de littérature (novélisation, adaptations au cinéma, usage des contes dans la publicité...) ? Conscientes que la réception de la littérature connaît des évolutions rapides, les études doivent s'inscrire dans la longue durée. Ainsi que le rappelait J.-M. Privat, l'institution du lecteur ne se fait pas en un jour.

Autre suggestion faite dans l'ouvrage : l'étude de l'impact des sources de prescription mal connues et parfois mal comprises. Que ce soit en Belgique, en France, au Canada ou en Suisse, des IO constamment réécrites brouillent parfois les repères. En outre, on propose parfois de faire travailler des compétences beaucoup trop générales. Par exemple « participer à des échanges sur les livres » suppose par exemple de nombreux savoirs sur les façons de vivre au milieu des autres, de prendre la parole, d'argumenter, de lire à haute voix pour partager... Ce qui suppose d'ouvrir la lecture littéraire sur la didactique de l'oral : comment on étaye une conduite argumentative ? comment on recentre une discussion ?... Le chapitre 3 de la quatrième partie de l'ouvrage devrait fournir une aide précieuse sur ce point.

Plus généralement, cet ouvrage incite à mener d'autres recherches sur ce que pourrait être un enseignement continué du fait littéraire du primaire au secondaire et au-delà. Du côté des élèves, la finalité de la lecture scolaire (réussir l'examen) finit souvent par prendre le pas sur des modalités plus personnelles. Les choses se passent à l'instar d'un processus de refoulement : on lit pour perfectionner sa lecture et on ne voit plus ce que cela apporte. On clive lecture privée et lecture scolaire. Or celles-ci entretiennent des liens entre elles quoi qu'on en dise : lien en terme de choix des œuvres, lien en terme de posture de lecture. Du côté des enseignants, outre des pratiques pédagogiques parfois timorées (listes très légitimistes, modèle du questionnaire de compréhension littérale, lecture sélective d'in-

formations prélevées à la surface du texte), on doit parfois se résigner à un bachotage stérilisant. Le rôle des enseignants, surtout au lycée, est de n' « esquiver » ni les textes forts, actuels, pris ou non dans la littérature de jeunesse, ni d'ailleurs des textes plus classiques, à la langue a priori plus difficile... L'attribution de la valeur doit être discutée, ce qui souligne l'intérêt d'activités comme, par exemple, les prix littéraires auxquels participent les élèves.

Claude Le Manchec, INRP

- V. Jouve, *Poétique des valeurs*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, 172 pages.

L'ouvrage de Vincent Jouve mérite intérêt dans la mesure où il aborde la question des valeurs de la littérature dans une perspective méthodologique, complétant ainsi les travaux publiés par Canvat et Legros. S'appuyant essentiellement sur *La condition humaine* de Mairaux et convoquant les travaux de Greimas, Ph. Hamon, C. Kerbrat-Orecchioni, D. Cohn, S. Suleiman, Todorov..., Jouve distingue l'effet-idéologie (ce qui imprègne le texte à son insu) de l'effet-valeur (valeurs qu'un texte affiche ouvertement, que ces valeurs soient revendiquées ou héritées). Il définit également les « points-valeurs » comme les manifestations des valeurs au niveau local qu'il oppose à la valeur globale qui apparaît lorsque l'instance narrative d'autorité hiérarchise les différents univers portés par les personnages. Au niveau local, les valeurs sont portées par les personnages du texte, et particulièrement par ce qu'ils pensent, disent ou font. Que ce soit au plan sémantique (contenu, registre de langue, réseaux métaphoriques, formules modalisantes...), au plan syntaxique (par l'enchaînement juxtaposé ou logique des propos d'un personnage indiquant le degré de son engagement volontariste...) ou au plan pragmatique (par le degré de logos, pathos, ethos porté par le discours...), ce que dit le personnage révèle au lecteur un certain nombre de valeurs qui peuvent ensuite être à nouveau perceptibles dans les différents procès (manipulation, compétence, performance, sanction) qui régissent ses actions.

L'examen des valeurs locales doit toutefois s'opérer en un va-et-vient constant avec le niveau global du roman : « Le local, écrit Jouve, ne prend sens que par rapport au global ». Ainsi, seuls certains acteurs peuvent prétendre au rôle de porte-parole du texte. Trois champs sont à examiner au niveau global : l'autorité énonciative ; la structure d'ensemble de l'histoire racontée ; les indications de lecture dont le lecteur est la cible.

Lorsque les analyses des deux niveaux concourent, tout est simple ; en revanche, la polyphonie peut apparaître quand le lecteur se trouve dans l'impossibilité de ramener les différents points-valeurs du texte à une seule orientation. Jouve parle alors de « brouillage axiologique », brouillage souvent accentué par le silence du narrateur ou de l'auteur importé, par une construction floue de l'intrigue qui ne renvoie pas pour le lecteur à un schéma générique connu, brouillage accentué encore par les ambiguïtés de l'énonciation avec des effets d'ironie et de diffraction énonciative.

On le voit, le texte peut soit favoriser la lisibilité en présentant au lecteur un schéma préexistant soit au contraire remettre en cause cette lisibilité dans le but d'éveiller la conscience critique du lecteur (Lullefant, Picard). En d'autres termes, il peut favoriser soit la lecture participative soit la lecture distanciée (Dufays). Pour conclure, Vincent Jouve s'interroge : d'où viennent les valeurs transmises par le texte ? ; qui visent-elles et pour quoi faire ? Ces questions restent provisoirement ouvertes. Les réponses pourraient constituer le second volet d'une réflexion qui est en l'état une grille d'analyse pertinente et convaincante des valeurs dans le roman.

Christa Delahaye, INRP

- A. Manguel, *Pinocchio et Robinson. Pour une éthique de la lecture*, Alberto Manguel & l'Escampette Editions, 2005, 76 pages.

Après *Une histoire de la lecture* (1996) et le *Journal d'un lecteur* (2004), paraît en ce début d'année 2005 ce bref essai dense et agréable à lire, qui rassemble trois textes d'Alberto Manguel déjà publiés : *Comment Pinocchio apprit à lire* (2003), *La bibliothèque de Robinson* (2000) et *Vers une définition du lecteur idéal* (2003). On peut s'interroger sur l'intérêt de cette nouvelle publication qui regroupe dans un même ouvrage des analyses déjà publiées, si ce n'est pour donner à l'ensemble une couleur et une force particulières. Par l'ordre des textes choisis, la réflexion s'organise selon le parcours logique suivi par l'apprenti lecteur, parcours décliné en trois points. Est tout d'abord définie la nécessité d'apprendre à lire pour pouvoir vivre libre et en citoyen éclairé, puis vient la manière d'exercer cette faculté de lecture avant d'envisager pour terminer l'idée de lecteur idéal.

Par la mise en parallèle des deux expériences livresques d'Alice et de Pinocchio, Alberto Manguel définit le fait de lire dans un entre-deux. À la différence d'Alice, Pinocchio n'a pas appris à lire en profondeur : « comme un perroquet », il s'en tient à la répétition du discours de son livre et ne tente jamais un avis personnel. C'est parce qu'il n'a pas appris à le faire qu'il se comporte ainsi, détourné de l'effort par les tentations offertes par la société. Car, dénonce Manguel, ni l'institution scolaire obligatoire de nos sociétés développées ni la société elle-même n'encouragent cette nécessaire recherche de la difficulté, « ce surcroît d'expérience » qui permet de dépasser le savoir lire pour devenir lecteur. À l'opposé, dans *Alice au pays des Merveilles*, Lewis Carroll valorise à l'excès les interprétations du lecteur : chaque mot utilisé est contraint de dire ce que son utilisateur veut dire. En accord avec Umberto Eco, Alberto Manguel plaide pour une attitude médiane, croisant les droits du lecteur et ceux du texte.

Partant du constat que Robinson, après les avoir mentionnés dans l'inventaire initial, n'a plus rien noté sur les livres qu'il avait sauvés du naufrage, Alberto Manguel en déduit que Robinson consultait ses livres de la même façon qu'aujourd'hui il aurait consulté Internet. Ce faisant, il inaugure une ère nouvelle. Autrefois honorable et prestigieux, l'acte de lire est considéré maintenant comme lent et improductif. Aujourd'hui, nous choisissons l'oubli à la mémoire, la rapidité

à la réflexion, la brièveté à la complexité, préférant les fragments de faits aux discussions élaborées. De nos jours, il est plus prisé d'être original que de dialoguer avec le passé. L'essayiste y voit une rupture radicale avec l'idéal humaniste qui repose sur la corrélation entre un espace infini qui n'appartient à personne et le savoir d'un passé qui appartient à tous, idéal dont l'origine remonte au début du xv<sup>e</sup> siècle et qui prévalait jusqu'à maintenant. Le Web, pour Alberto Manguel, symbolise le contraire de cet idéal humaniste : c'est un espace qui appartient à tous, mais sans sentiment du passé. Outil éphémère, inaccessible à des millions d'êtres humains, il conduit à une société sans papier, sans histoire, telle que Bill Gates a déjà pu la décrire. D'une certaine manière, ce constat corrobore celui établi par Antoine Compagnon dans *Les valeurs dans /de la littérature* qui voit également dans l'abandon des humanités classiques qu'il situe au début du xx<sup>e</sup> siècle, le déclin de l'idée d'une inscription historique de la pensée, d'une tradition<sup>1</sup>. « La bibliothèque de Robinson n'était pas simplement (ou plutôt elle n'aurait pas dû être) une idole ou une béquille, mais l'outil essentiel de sa société nouvelle ».

Excluant, on l'aura compris, Robinson de la représentation du lecteur idéal qui lit non pour chercher des réponses, mais pour trouver des questions, Alberto Manguel propose dans la dernière partie du livre plusieurs définitions du lecteur idéal, établissant ainsi un pendant au travail d'Italo Calvino définissant ses classiques. Je laisse au lecteur curieux le plaisir de lire les quelques soixante définitions proposées. Pour ma part, je retiendrai celle de Goethe qui résume bien les préoccupations des didacticiens et des enseignants d'aujourd'hui :

« Il y a trois types de lecteurs : l'un qui savoure sans juger ; un troisième qui juge sans savourer ; et un autre au milieu, qui juge tout en savourant et savoure tout en jugeant. Cette dernière classe recrée véritablement l'œuvre d'art ; ses membres ne sont pas nombreux. »

Christa Delahaye, INRP

---

1 In Canvat, Karl, Legros, Georges, *Les valeurs dans/de la littérature*, Collection Diptyque, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, Namur, Presses universitaires de Namur, 2004, 130 p.

