



1. Compte rendu d'ouvrage

Brigitte Louichon, *La littérature après coup*, Presses Universitaires de Rennes, 2009, 182 p.

« Tu me fais souvenir que j'ai tout oublié¹ » : c'est ce que l'on pourrait dire à Brigitte Louichon, une fois refermé son ouvrage, dont le titre, elle le précise au chapitre IX, « évoque assez fortement "l'après-coup" freudien » (p. 126). Partant du constat qu'il reste bien peu de choses de nos lectures, l'auteure, professeure à l'IUFM d'Aquitaine² et spécialiste du roman du premier dix-neuvième siècle et de didactique de la littérature, étudie le « souvenir de lecture », objet qu'elle construit en s'appuyant, pour ce qui est du cadre théorique, sur les travaux qui s'intéressent au sujet-lecteur (réel) et pour ce qui est du corpus, sur des témoignages de lecteurs, anonymes ou célèbres.

Elle se livre, à proprement parler, à une enquête : elle interroge d'abord les littéraires mais leur reproche, du moins selon la perspective qui est la sienne, de ne se fonder que sur l'introspection et leur propre expérience de la lecture. Elle interroge ensuite les sociologues, souligne la pertinence de leurs outils, notamment ceux des méthodes biographiques. Elle sait gré à B. Lahire de prendre en compte le sujet dans sa dimension individuelle mais trouve superficiels les portraits de lecteur qu'il nous livre. Elle se tourne enfin vers les historiens mais selon elle, voulant faire des cas qu'ils étudient des exemples révélateurs d'une société et d'une époque, ils passent eux aussi à côté de la singularité de chaque lecteur. C'est finalement la thèse que développe Pierre Bayard dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus* qui lui paraît la plus féconde. Elle aboutit à la conclusion que la méta-lecture, dont le souvenir de lecture n'est qu'une espèce, est fondamentalement fragmentaire.

Elle construit ensuite une définition du souvenir de lecture, « une trace qui demeure, malgré le temps » (p. 75), un résidu, par essence intertextuel. Il est pourtant à distinguer du commentaire car ce qu'il commente, c'est « la lecture du texte, et non le texte » (p. 80). Brigitte Louichon précise alors les critères qui permettent de reconnaître le « souvenir de lecture » : la lecture doit être « énoncée, racontée

ou inférable », le texte lu présent, l'énonciateur un sujet qui lit ou qui a lu (p. 82). Pour traquer le souvenir de lecture ainsi défini, Brigitte Louichon privilégie le texte littéraire, fictionnel ou non, parce que la littérature lui semble un révélateur unique, congruente à son objet, mais aussi, même si elle ne le dit qu'à mots couverts, parce qu'elle fournit des données plus riches, plus intéressantes, en somme (« on n'a pas toujours un Chateaubriand ou un Proust dans son panel scientifiquement échantillonné », p. 84).

De cette quête, Brigitte Louichon rapporte un butin fructueux, qui éclaire les trois pôles de la lecture : le contexte, le texte, le lecteur. Pour ce qui est du contexte, elle en souligne l'importance fondatrice dans le souvenir de lecture : le livre dans sa matérialité, les sensations sont parfois plus importants pour le lecteur que la lecture elle-même. Concernant le pôle textuel, elle distingue ce qui a trait à la fable et ce qui a trait aux mots eux-mêmes : la fable fait l'objet d'une reconfiguration (à tel point qu'il est rare que l'on se souvienne de la fin d'un roman !) tandis que « le souvenir du texte - ou de bribes textuelles - relève bien d'une permanence de l'énoncé » (p. 123). Enfin, le lecteur (qui était à l'origine de sa recherche), en se souvenant de ses lectures, se souvient surtout de lui-même : cette constatation, solidement étayée, permet à Brigitte Louichon de construire, dans le prolongement des travaux de Vincent Jouve, le concept fécond de « lectant du lu ».

Après un chapitre consacré à la relecture, elle tire les conclusions didactiques de son travail, voulant le faire servir à la fois à l'enseignement et à la formation : pour faire pièce aux discours axiologiques et normatifs, elle offre ainsi, selon sa propre formule, « au réel des moyens d'action » (p. 168).

On l'aura peut-être deviné, l'ouvrage de Brigitte Louichon est passionnant et réussit à concilier des dimensions que l'on s'acharne trop souvent à présenter comme contradictoires : amour et enseignement de la littérature, rigueur scientifique et implication émotionnelle, distanciation et action. Pour conclure, nous nous livrerons au jeu qu'elle-même suggère, faire la liste « des bribes et éclats » qui nous reste de la lecture de son livre : l'explication de l'explication par Pierre Michon de « Booz endormi », la présentation de Georges-Arthur Goldschmidt et de sa souffrance, une lecture renouvelée de « La chèvre de Monsieur Seguin » et l'expression, si émouvante, qui désigne le livre-rencontre : « le "mon livre" ».

Christine Moulin

2. Compte rendu de thèse

Bernadette Kervyn, *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, Thèse de doctorat sous la codirection de Jean-Louis Dufays et Francine Thyron, soutenue le 8 décembre 2008 à l'Université catholique de Louvain, Belgique³.

Cette thèse volumineuse (1160 pages, dont 605 de texte principal, 25 de bibliographie et 555 d'annexes) s'est donné pour objectif d'outiller la didactique de l'écriture en suscitant puis en analysant l'opérationnalisation de savoirs sur les phénomènes de stéréotypie dans des classes de CM2 (5^e année primaire). Dans le contexte d'une recherche-action, l'auteure a entrepris de former deux enseignants chevronnés à la problématique de la stéréotypie puis d'observer la manière dont deux d'entre eux s'approprièrent cette notion pour en faire un outil d'enseignement-apprentissage de l'écriture poétique.

La thèse est construite en trois parties. La première (145 pages) expose les fondements théoriques relatifs d'une part à la notion de « phénomènes de stéréotypie » (chapitre 1) et d'autre part à l'écriture, dont l'auteure montre bien l'ampleur et la complexité (chapitre 2), avant de présenter sa démarche d'opérationnalisation, qui se veut au croisement des deux domaines considérés. Couvrant un large champ de recherches, ces chapitres témoignent d'une culture théorique riche et rigoureusement maîtrisée.

Dans sa deuxième partie (180 pages), B. Kervyn expose sa méthodologie en développant longuement son regard sur les notions de « transposition didactique » et de « recherche action ». Déployant un réel brio dans l'interrogation des concepts et de leurs relations, elle justifie l'ampleur de cet exposé par la dimension d'« épistémologie didactique » qu'elle entend donner à sa recherche.

Dans la troisième partie (258 pages), l'auteure analyse minutieusement les données qu'elle a recueillies tant chez les enseignants (chapitre 1) que chez les élèves (chapitre 2), et elle fait état avec une belle rigueur des spécificités des deux opérationnalisations entreprises, en pointant tant leur fécondité que leurs limites, sans cependant se départir d'un point de vue avant tout descriptif et compréhensif. Comme elle le montre bien en les situant par rapport aux savoirs de référence relatifs à la notion de poésie, les deux enseignants fondent leur opérationnalisation de la stéréotypie et leur étayage de l'écriture poétique sur deux conceptions distinctes de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et de la poésie : l'une qui privilégie l'approche de l'écriture au départ des représentations stéréotypées relevant de l'*inventio* (notamment à propos de la poésie elle-même), l'autre qui privilégie davantage la manipulation par les élèves des clichés d'expression relevant de l'*elocutio*.

La première qualité de ce travail, qui fonde sa solidité scientifique, réside dans le sens analytique aigu, le goût de la précision et de la nuance dont B. Kervyn fait preuve de bout en bout. Qu'il s'agisse de faire le point sur les connaissances actuelles à propos des stéréotypes et de l'écriture, ou de définir et de justifier ses

différents choix méthodologiques, ou - surtout - d'analyser les données qu'elle a recueillies auprès des deux enseignants, il y a chez elle un souci constant de serrer les concepts et les réalités au plus près, sans avoir peur de s'attarder chaque fois qu'un point lui paraît emblématique ou sujet à discussion.

Ce brio analytique va de pair avec un goût et un sens évidents de la conceptualisation : quand B. Kervyn s'empare d'une notion, comme celles de stéréotypie, d'écriture, de transposition didactique, de recherche-action ou encore de poéticité, elle l'étudie sous toutes ses facettes avant d'exposer finement la manière, souvent originale, dont elle se l'est appropriée.

Il faut aussi saluer le grand respect dont la chercheuse témoigne envers les enseignants, et son réel souci d'en faire des partenaires à part entière. Ses positionnements à cet égard sont d'une grande cohérence et tranchent avec les contradictions que l'on trouve chez d'autres analystes de pratiques enseignantes, dont la posture descriptive est trop souvent parasitée par des jugements normatifs non explicités.

Enfin, il convient de saluer la qualité rédactionnelle de cette thèse, la précision et même l'élégance de son expression, qui parvient le plus souvent à transcender le caractère complexe du propos.

Certes, l'auteure aurait sans doute gagné encore plus en nuances et en précision si elle avait intégré davantage la distinction entre les différents modes d'énonciation et de réception de la stéréotypie. On pourrait aussi revenir sur son choix inhabituel - même si elle le justifie - de désigner les enseignants par leur nom réel. Il y aurait enfin lieu de se demander si la complexité et le caractère paradoxal de la notion de stéréotypie ne justifieraient pas qu'elle fasse l'objet chez les enseignants d'une formation initiale plus substantielle avant de pouvoir donner lieu à une appropriation didactique satisfaisante à l'école primaire.

Ces points de discussion sont cependant à la mesure de l'intérêt énorme suscité par ce travail, qui est, de toute évidence, destiné à faire date. Pour cette raison, bien que la Communauté française de Belgique n'octroie plus de mention, le jury s'est accordé à l'unanimité pour considérer que, si elle avait été soutenue en France, la thèse méritait de se voir octroyer la mention « très honorable avec les félicitations ».

Jean-Louis Dufays

Compte rendu de thèse

Sylvie Dardaillon, *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres: expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques*, Thèse de doctorat sous la direction de Véronique Castellotti, soutenue le 3 décembre 2009 à l'Université François Rabelais de Tours⁴.

S'il est une œuvre de littérature de jeunesse « résistante », au sens que donne à ce terme C. Tauveron dans ses recherches, c'est bien l'œuvre variée, colorée, complexe, surprenante, exigeante, parfois dérangement, souvent énigmatique, de Béatrice Poncelet, une artiste d'origine suisse dont le premier album date de 1985. À propos de cette œuvre envisagée dans son ensemble, S. Dardaillon s'est interrogée sur les « dispositifs didactiques à privilégier pour permettre aux élèves mais également aux adultes en formation d'enseignants d'entrer dans une démarche de lecture littéraire. » Très bien rédigée et très soignée, cette thèse de 442 pages suivies par 113 pages d'annexes était dirigée par Mme Véronique Castellotti, professeure de Sciences du langage à l'université de Tours (Équipe DynaDiv). Elle s'inscrit bien évidemment dans le cadre des réflexions et recherches ambitieuses qui ont présidé à l'avènement de la lecture de la littérature à l'école primaire dans les instructions de 2002 ; elle développe plusieurs interrogations intéressantes sur les fonctionnements et les implications de cette nouvelle discipline de l'école primaire. On peut apprécier pour son refus de la facilité le choix qui est celui de S. Dardaillon, de faire lire un auteur-illustrateur d'albums pour la jeunesse denses, lorgnant très souvent du côté de l'écriture poétique, pleins d'implicites, d'ellipses et d'allusions littéraires et artistiques diverses, souvent d'emblée déroutants, dont elle-même a su mettre en évidence la grande richesse et l'intérêt par rapport aux interrogations qui étaient les siennes. Pour faire découvrir, à travers des confrontations avec cette œuvre, les formes nuancées et savantes de la lecture littéraire, S. Dardaillon a multiplié et réalisé les propositions didactiques et pédagogiques, originales aussi bien que connues (mais, dans ce cas, adaptées à des albums bien particuliers). Elle a ainsi conduit son lecteur d'étape en étape, en lui faisant découvrir les glissements opérés d'une « lecture utilisatrice », au sens qu'U. Eco donne à ce terme, vers une lecture plus intellectualisée et pleinement esthétique, fondée sur l'appropriation de l'œuvre.

L'intérêt premier de la thèse réside dans le compte rendu, nourri d'analyses et commentaires, qui est fait d'une « expérience de lecture au long cours ». Celle-ci se présente de manière fragmentée, mais S. Dardaillon a su contextualiser, problématiser, relier, englober les différents moments dont sont proposées ensuite la description et l'étude. À partir de lectures individuelles et collectives, le propos circule d'un groupe à un autre, d'un questionnaire à un débat, d'une lecture découverte de l'œuvre complète à la lecture plus approfondie d'un album particulier, de l'écriture imitation d'une page à une mise en voix suivie d'une mise en espace, les débats revenant régulièrement pour permettre aux différentes activités mises en œuvre de déboucher sur une appropriation fouillée des albums, plus en adéquation avec le projet de leur auteur.

L'ensemble montre comment lisent des élèves de CM2 et quelques autres de classes de SEGPA lorsqu'on leur demande de découvrir une œuvre difficile, ou encore, initiative particulièrement instructive, quelles sont les postures et démarches de lecture de professeurs des écoles participant à des stages pour la formation initiale et la formation continue.

Au cours de la soutenance, S. Dardaillon a pu répondre aux questions nombreuses que suscitait sa recherche. Il a ainsi été question de l'évolution des représentations qui avaient lieu au cours des débats ; des moyens de construire une posture de lecteur littéraire ; des synthèses et des moments de validation à installer ou des paliers à instaurer ici ou là ; des retours métacognitifs à prévoir. Le choix de B. Poncelet a également été interrogé : la notion de « texte résistant » n'implique-t-elle pas des limites en fonction des publics visés ? S. Dardaillon considère qu'une vraie formation des maîtres à l'enseignement de la littérature passe par une expérience de lecture littéraire. Cette hypothèse est séduisante, mais il convient aussi de préciser comment, par exemple, des enseignants mis en insécurité par la lecture d'une œuvre très complexe peuvent retrouver de l'assurance ; comment on peut les convaincre de l'intérêt du dispositif qui leur est proposé alors qu'ils sont en quête de recettes...

On peut retenir de cette thèse sa grande ambition, l'ampleur des expériences relatées et commentées, la vigueur et la précision des analyses littéraires, la qualité d'une réflexion sur la lecture scolaire de la littérature de jeunesse et sur la formation littéraire des professeurs des écoles. On peut souligner aussi la multiplicité des questions qu'elle pose explicitement ou qu'elle amène à envisager de façon plus implicite.

Jean-François Massol
Traverses 19-21 (CEDILIT), Université Stendhal Grenoble 3

Notes

¹ Victor Hugo, *Hernani*, V, 2.

² Université Bordeaux 4.

³ Membres du jury : Jean-Paul Bernié, Heinz Bouillon, Bertrand Daunay, Marie-Claude Penloup.

⁴ Membres du jury : Didier de Robillard, Francis Marcoin, Jean-François Massol, Catherine Tauveron.