Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

59 | 2019

**Prononcer les langues : variations, émotions,
médiations**

François Le Goff et Marie-José Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités*

« Diptyque », collection du CEDODEF, Presses universitaires de Namur, 2017, vol. 1 : 260 p., vol. 2 : 280 p.

Chantal Dompmartin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/5937>

DOI : 10.4000/lidil.5937

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-090-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Chantal Dompmartin, « François Le Goff et Marie-José Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités* », *Lidil* [En ligne], 59 | 2019, mis en ligne le 01 mai 2019, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/5937> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.5937>

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.

© Lidil

François Le Goff et Marie-José Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités*

« Diptyque », collection du CEDODEF, Presses universitaires de Namur, 2017, vol. 1 : 260 p., vol. 2 : 280 p.

Chantal Domp martin

RÉFÉRENCE

François Le Goff et Marie-José Fourtanier (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités*, « Diptyque », collection du CEDODEF, Presses universitaires de Namur, 2017, vol. 1 : 260 p., vol. 2 : 280 p.

- 1 « Les formes plurielles des écritures de la réception » sont la trace écrite en deux beaux volumes (260 et 280 pages) de la manifestation scientifique éponyme, qui s'est tenue à Toulouse en mai 2015, en tant que 16^{es} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Les contributeur.trice.s se retrouvent autour du thème des écritures de la réception, qui regroupe des formes diversifiées d'écriture de sujets en contact avec un objet littéraire en situation scolaire. Il est question du lien lire-écrire dans les pratiques scolaires, renouvelé dans un *tissé ensemble* complexe. À côté des modes discursifs reconnus traditionnellement par l'école pour commenter ou dissenter sur les œuvres, d'autres modes d'expressions créatifs, réflexifs et subjectifs sont aujourd'hui promus par les chercheur.e.s de ce courant pour accompagner la formation littéraire des élèves.

- 2 L'ouvrage évoque différents contextes où ces approches se déploient (collèges, lycées, école primaire, en France, en Suisse, au Québec) par le biais de dispositifs variés, dont les descriptions souvent détaillées donneront au lecteur de nombreuses idées concrètes. Les solides repères théoriques fournis invitent par ailleurs à comprendre comment ces approches font sens actuellement.
- 3 B. Louichon ouvre le volume I, intitulé *Genres, espaces et formes*, en catégorisant les *Objets sémiotiques secondaires*, ces « modalités de la présence des œuvres du passé dans le présent ». Elle constate à partir d'une étude de manuels de 6^e que les catégories qu'elle convoque sont encore sous-exploitées : essentiellement des transformations hypertextuelles (parodies, écrire la fin de...) et peu de métatextes explicitement mis au service du travail de lecture. B. Shawky-Milcent thématise ensuite la notion d'appropriation et classe des *gestes appropriatifs*. Ceux-ci dans les dispositifs contemporains reposent sur un « assouplissement des frontières entre objectif vs subjectif, raison vs émotion ». Son corpus d'écrits d'élèves de seconde donne à voir l'entrelacement de trois postures : la découverte interprétative, l'arrêt sur image avec expression d'émotions et le texte de réception comme « point de départ pour [...] une échappée belle » vers l'évocation d'expériences personnelles. V. Larrivé assied quant à elle la notion d'*empathie fictionnelle* sur les théories de la fiction pour présenter un « modèle de l'activité du lecteur, basé sur la notion d'empathie et prenant en compte la dimension somatique de la lecture ». L'imagination du lecteur lui permet d'expérimenter « de l'intérieur », corporellement. Ceci étant, il fait semblant mais n'est pas dupe (c'est la *feintise ludique partagée* de Schaeffer), contrairement à ce que défendent les théories de l'illusion référentielle. L'activité du lecteur, devenu *centre déictique*, est ainsi revisitée comme un processus qui fait moins appel aux inférences réflexives qu'à l'empathie, laquelle fonctionne par « échoïsation physique et émotionnelle » avec autrui, neurones-miroirs à l'appui. La poétique cognitive (Schmitt) est également invitée dans l'argumentation, qui veut « rétablir les liens entre le réel et la littérature [...] par le biais de [...] l'expérience du lecteur ». Aeby Daghe, Dettwiler, Dumont et Honneger quant à eux investiguent la dictée à l'adulte à partir d'album jeunesse, activité mobilisée dans un dispositif de formation d'enseignants du primaire en Suisse. Ils questionnent les manières différenciées dont les étudiant.e.s se saisissent de l'objet (l'album et la démarche pédagogique), interrogeant aussi les textes d'élèves et les traces de leur subjectivité repérables. S. Decroix et D. Ledur expérimentent en formation initiale un dispositif de médiation de lecture, pour confronter les écrits de réception des enseignants avec ceux de leurs élèves dans un processus destiné à faire évoluer le sujet-lecteur vers le sujet-lecteur-enseignant. J.-C. Chabannes propose de relier langue, langage, littérature et histoire des arts pour « écrire le sensible », analysant comment l'épreuve d'histoire des arts en 3^e revendique précisément l'ambition de faire « exprimer à la fois le sensible et le réfléchi ». A. Rouxel invite à une réflexion sur la créativité de la réception. Elle thématise la nécessité de la « disponibilité du sujet », distinguant la créativité immédiate du texte du lecteur, la créativité suscitée, fruit de l'apprentissage et la créativité délibérée, celle de l'artiste. D'autres auteurs interrogent les écritures de la réception à l'ère de la multimodalité. M.-H. Cuin décrit un dispositif au lycée en France incluant chansons, rap, peintures pour une exposition multimodale de la réception de *Madame Bovary*, tandis que N. Lacelle et M. Lebrun explorent l'*écriture transmédiatique* chez des lycéens au Québec, quand les contraintes du support favorisent la création. A.-M. Petitjean questionne de son côté l'écriture créative telle qu'elle est pratiquée au sein d'ateliers pour en refuser

l'assignation à seulement une écriture de la réception. Selon elle, l'enseignement de la littérature va au-delà de la mission de la « maîtrise lectorale » ou du « développement de compétences strictement réflexives » pour se charger aussi de solliciter le potentiel créatif des sujets, au plus près de leurs usages du langage, rappelant que « écrire c'est agir » et que « la littérature est une rébellion ». B. Bloch choisit de faire varier la focale pour encourager à diversifier les propositions à faire aux étudiants. Du « jugement de loin », où le lecteur peut rester à distance, à « l'écriture de près », qui « endosse l'énonciation », cette variété de propositions permet à différents styles cognitifs d'étudiants de s'exprimer.

- 4 Dans le volume II titré *Affects et temporalités*, M. Sauvairé compare des contextes de lycée français et québécois pour mettre en évidence pour les écrits de la réception les fonctions mémorielle, communicationnelle, réflexive, euristique et poétique, mobilisant la notion d'identité narrative (Ricoeur) et ancrant sa réflexion dans une « herméneutique du sujet divers ». C. Conan Pintado a travaillé en formation d'enseignants, les invitant à une expérience en deux temps : réception personnelle d'un conte puis élaboration de consignes qu'ils proposeraient à leurs élèves. Elle montre une tension entre ces deux postures, celle de l'expression personnelle et celle que contrôle l'*habitus* enseignant en charge de la fabrique des savoirs. B. Duvin-Parmentier s'intéresse à la typographie dans les albums, qui selon elle n'est pas un simple adjuvant mais un élément à part entière de la matière textuelle, sollicitant « l'être-enfant dans tous ses états ». Son expérience avec des élèves de CE2-CM1 exemplifie le premier temps de réception « visuo-haptique », où la proximité avec le texte est physique quand les lettres ont l'air de « bouger », qu'on a « envie de les toucher ». Puis une approche « imageante » se met en place, qui confère à la typographie sa pleine valeur sémiotique, participant ainsi à l'élaboration de la compréhension de l'album, de l'expression de l'émotion vers la distanciation argumentative. M. Lebrun se penche sur les pratiques d'un enseignant chevronné pour mettre en lumière la variété des postures qu'il adopte, dont celle de véritable destinataire de l'écrit (et pas seulement correcteur) favorisée par la création d'un espace d'écriture partagée. Tandis que A. Schneider mobilise l'outil « carnet de lecture » pour accompagner les élèves dans un « cheminement réflexif entre littérature et valeurs », au cours d'un travail qui prend comme objet les « questions socialement vives ». Son dispositif en classe de ZEP en banlieue strasbourgeoise s'appuie sur des ouvrages de littérature jeunesse qui thématisent migration et altérité pour une « activation mémorielle » et une mise en mots d'un « rapport intime à des événements (i.e. attentat *Charlie*) sans passer par le filtre de la haine ». Deux études sur le terrain du lycée professionnel thématisent actualisation, contextualisation (S. Bazile & G. Plissonneau) et médiation (S. Lemarchand). En dernière partie, nous sont proposées des mises en abyme selon diverses modalités. Des récits de lectures, lectures réciproques et autolecture (N. Brillant-Rannou), des échanges au sein de communautés de lecteurs pour écrire « dans l'après coup de la lecture de l'autre » (J.-F. Massol). L'écrit de travail est ainsi mis au service du collectif comme le confirment P. Moinard et C. Wazack, que les interactions soient organisées en ligne (forums, blogs) ou dans des cercles de lectures. La dimension collaborative est également explorée par C. Scheepers qui explore les forums adolescents où la « littérature est en débat ». Cet espace qui échappe au regard des adultes permet lui aussi des écritures de la réception qui méritent d'être étudiées. P. Sève quant à lui s'est intéressé aux traces mémorielles à long terme chez les lecteurs, démontrant encore l'importance de la subjectivité dans ce qui va rester de la lecture des œuvres plus tard.

- 5 Que ces approches aient entamé leur percée dans les discours institutionnels ne fait pas de doute. A. Perrin-Doucey propose à ce sujet une lecture critique des textes officiels de 2002 à 2015 pour en évaluer la prise en compte, faisant apparaître une « évolution lente mais perceptible ». Elle note néanmoins les implicites, qui constituent des freins à l'appropriation du nouveau paradigme par tous les enseignants. Toutefois, S. Ahr rapporte les résultats d'une enquête auprès d'enseignants stagiaires du secondaire en France, constatant que malgré la pénétration incomplète dans la formation initiale des théories qui les étayent, les écritures de la réception sont mentionnées dans les pratiques déclarées, au moins comme préalables à l'analyse. Et S. Florey et N. Cordonnier rendent compte d'une initiative didactique, témoignage d'inclusion d'écritures de réception non académiques à côté des métatextes classiques dans leur cadre universitaire à Lausanne. Cette évolution qu'ils qualifient de « spontanée » leur paraît révélatrice du *Zeitgeist* : l'innovation s'invite dans les pratiques même si les programmes et autres plans d'études ne s'en sont pas encore complètement saisis.
- 6 En tous cas, au fil de la lecture de cet ouvrage très documenté, la lectrice que je suis perçois le foisonnement des réflexions et la fertilité du champ. Aux premiers mots clefs inscrits dans ma mémoire expérientielle de lectures et de rencontres d'il y a quelques années : « construction du sujet lecteur », « texte du lecteur » (Mazauric, Fourtanier & Langlade) se joignent maintenant d'autres mots-clés structurants et stimulants, *résonnant* de façon convaincante pour inciter au renouvellement continu des pratiques d'enseignement de la littérature ou par extension des langues.
-

AUTEURS

CHANTAL DOMPMARTIN

CLLE-ERSS, Université Toulouse – Jean Jaurès

LIDILEM, Université Grenoble Alpes