

NOTES DE LECTURE

OUVRAGES

Jean-Louis DUMORTIER, avec les contributions de Micheline DISPY & Julien BEVEREN, *Savoirs langagiers, Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, Namur, Presses universitaires de Namur, coll. « Tactiques », 2013 (356 p., 19,00 euros).

Cet ouvrage publié en 2013 s'attache à l'épineux problème de l'enseignement de la grammaire française qui est sans doute l'un des plus complexes à mettre en œuvre. Partant du constat que les didacticiens-formateurs et les enseignants de français sont tiraillés entre quatre priorités qui ne vont pas dans les mêmes directions, J.-L. Dumortier, dans son introduction, tisse la métaphore de l'écartèlement pour analyser cette situation inconfortable. La première des quatre forces antagonistes est liée à la tradition de l'enseignement grammatical et représentée par la nomenclature en usage en Belgique. La seconde priorité est le référentiel de compétences qui précise, d'un point de vue institutionnel les finalités des pratiques scolaires. Vient ensuite le paradigme pédagogique dominant, celui du sujet apprenant, qui nécessite la prise en compte de l'élève dans sa singularité. La dernière force (et non des moindres) est constituée de l'ensemble des travaux menés actuellement en sciences du langage, ceux-ci n'étant pas toujours simples à didactiser. Tenir compte de ces quatre forces, en formation des enseignants, est une nécessité pour éviter que l'enseignement de la grammaire ne soit régi par un éclectisme inefficace ou un dogmatisme contreproductif. Tenant de définir ce qu'il est souhaitable que les maîtres sachent pour guider les apprentissages langagiers des élèves, c'est-à-dire pour permettre « la réussite des actes de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole » (p. 19), l'auteur fait le choix de présenter les notions indispensables sous forme de glossaire.

L'organisation de l'ouvrage rend compte des finalités formatives de ce projet. Chaque chapitre est consacré à une notion, y sont successivement traités, les discours, la phrase et le mot. Pour chacun des termes, les différents aspects sont déclinés, non par ordre alphabétique mais selon une logique qui permet d'appréhender des savoirs et de les organiser. Commencer le glossaire par le concept de discours est déjà significatif, puisqu'il s'agit de replacer tous les usages de la langue dans ce qui les justifie : la communication, en analysant les situations, les actes, les notions de destinataire et d'énonciation, de posture, etc. Ensuite, selon le même principe qui consiste à avancer du plus englobant vers les unités constituantes, le glossaire s'attache à analyser la notion de phrase, remettant en question cette « évidence linguistique » (p. 99). La question de la définition de la phrase est analysée selon trois critères : graphique, sémantique et syntaxique, ce qui permet de revisiter ce concept complexe et de l'approfondir selon les critères propres à la production de discours (p. 133). La dernière partie est consacrée à l'unité la plus petite : le mot, mais dans une optique lexicale, c'est-à-dire en s'attachant au vocabulaire des élèves, puis aux différentes catégories de mots.

Il s'agit d'un ouvrage d'envergure, riche et très lisible. L'auteur et ses collaborateurs n'hésitent pas à prendre position et à mener leurs lecteurs vers une réflexion. Citons pour l'exemple celle qui accompagne les notions de lexique et de vocabulaire (p. 181-182) ou encore la discussion autour de la désignation de deux catégories grammaticales sous la même appellation « déterminants » (p. 151). Tous les termes sont expliqués de manière approfondie, à l'aide d'exemples et de définitions et un usage judicieux des caractères gras permet de reconnaître les mots ou expressions spécialisés, auxquels une définition est systématiquement

apportée. L'objectif de ce glossaire est de « pouvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération de Wallon-Bruxelles », comme l'indique le sous-titre, mais l'ouvrage concerne tous les enseignants de français au-delà des différences nationales et des frontières. La qualité des questions soulevées, des discussions engagées, des apports théoriques, ainsi que la précision des analyses en font un ouvrage de référence pour les formateurs et pour les maîtres. Ceux-ci, trop souvent perdus entre les différents objectifs de l'enseignement de la langue, entre la multiplicité des désignations qui varient selon les cadres théoriques, entre les traditions et les innovations trouveront dans ce glossaire des points de repère, des aides à l'organisation de leur enseignement et des apports didactiques fondamentaux.

Marie-France BISHOP

Dominique BUCHETON et alii, *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz, 2014 (304 p., 21,70 euros).

Dans cet ouvrage publié en 2014, D. Bucheton se propose d'ouvrir un chantier important, celui de la refondation de l'enseignement de l'écriture. Ce projet d'envergure prend appui sur tout un ensemble de travaux récents en didactique des disciplines, en psychologie cognitive et du développement, en didactique professionnelle et en clinique de l'activité, entre autres. Il s'agit bien d'une véritable *refondation* au sens le plus fort du terme, puisque les pratiques d'écriture scolaires sont totalement revisitées, tant du côté de leur apprentissage que de leur enseignement.

L'ouvrage se présente en quatre parties qui abordent chacune l'un des aspects de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture à l'école : la complexité de la tâche d'écriture pour les élèves ; l'évaluation et les écrits dans toutes les disciplines ; les gestes professionnels des enseignants ; la présentation de pratiques innovantes qui offrent des exemples concrets de mise en place aux différents niveaux scolaires.

L'ensemble de cette démarche repose sur quelques principes fondamentaux qui en constituent l'ossature. Le premier de ceux-ci est que l'enseignement de l'écriture doit être repensé en prenant en compte un nouveau modèle pédagogique qui place le sujet apprenant au centre de son activité. Considérer l'élève comme un « sujet écrivain » nécessite de considérer que l'écriture est une activité complexe pour laquelle chaque individu mobilise ses connaissances sur la langue et sur le monde, des éléments de son histoire personnelle, ses représentations, mais aussi ce qu'il s'imagine devoir faire en fonction du contexte dans lequel il écrit et des pratiques langagières qu'il maîtrise ainsi que du domaine référentiel dans lequel se situe l'activité. Dans cette conception de l'écriture scolaire, la réception des travaux des élèves nécessite une nouvelle approche, entièrement modifiée. C'est là le second élément fondateur de cette démarche : l'évaluation repose sur le principe que l'écriture n'est pas un savoir à atteindre, un objet à enseigner et à connaître, mais plutôt un savoir en construction que l'enseignant accompagne par une évaluation qui n'est pas une notation, mais un ensemble de gestes d'accompagnement et de régulation. Ceux-ci nécessitent de prendre en compte différentes dimensions dans l'écriture des élèves : les indicateurs quantitatifs, les dimensions énonciatives, pragmatiques, sémantiques et symboliques, ainsi que la construction du rapport aux normes linguistiques et langagières. Le troisième élément fondateur de cette étude est l'élargissement de l'apprentissage de l'écriture. Celui-ci ne concerne pas le seul enseignement du français, il se déroule dans tous les domaines scolaires. L'écriture est une compétence transversale qui s'apprend dans toutes les disciplines et qui nécessite une adaptation explicite aux différents domaines conceptuels et aux pratiques propres aux différents champs de savoirs. L'écriture dans toutes les disciplines est un apprentissage long, jamais achevé, qui s'élabore progressivement, dans la durée, grâce aux écrits intermédiaires qui sont des aides

à la conceptualisation. Le dernier élément essentiel pour envisager une refondation de l'enseignement de l'écriture est la prise en compte des processus d'ajustement entre gestes d'enseignement et « gestes d'étude » (p. 204) des élèves, entre postures du maître et postures des élèves. Considérant l'espace de la classe comme un lieu où se régule sans cesse les comportements des acteurs, où les postures des uns et des autres sont en constant ajustement, D. Bucheton suppose que la refondation de l'écriture ne peut se faire que si les gestes deviennent conscients et maîtrisés, entraînant ainsi, du côté des élèves, des postures propices à un réel apprentissage de l'écriture.

Enseigner et apprendre à écrire, est une pratique scolaire ancienne qui nécessite d'être repensée, renouvelée et étayée par des principes solides et justifiés. C'est ce que propose cet ouvrage stimulant qui s'appuie sur l'analyse de productions d'élèves ou d'entretiens et qui apporte des exemples éclairants de démarches innovantes. Les apports théoriques sont explicites, les notions utilisées sont clairement définies dans des encadrés. On retrouve dans ces pages les apports des travaux de D. Bucheton, des plus anciens aux plus récents. Les recherches convoquées sont rassemblées pour défendre un engagement fort en faveur des élèves qui ont le plus besoin d'une école qui leur rend les apprentissages accessibles et qui prend en compte non pas des résultats quantifiables, mais des compétences en voie de construction, c'est-à-dire des apprentissages inscrits dans la durée. La refondation de l'enseignement de l'écriture est possible, elle repose sur une modification profonde des conceptions de l'écriture scolaire et des représentations des enseignants, de leurs pratiques et de leurs gestes professionnels. Il s'agit d'un enjeu important pour l'école qui nécessite un investissement dans la formation des maîtres, acteurs principaux de cette refondation. L'ouvrage de D. Bucheton marque une étape importante dans la rénovation de l'enseignement de l'écriture.

Marie-France BISHOP

Pierre SÈVE, *Littérature et conduite de classe. Trois études de cas*, Grenoble, ELLUG, 2014 (248 p., 24 euros).

L'ouvrage présenté par P. Sève est extrait de sa thèse et porte sur les procédés de lecture littéraire mis en œuvre dans les classes. Il s'agit de revisiter la question des modalités de lecture d'œuvres de littérature à l'école et de découvrir les manières dont les élèves mobilisent leurs connaissances antérieures pour effectuer des lectures interprétatives. L'objectif est d'observer ce qui se produit lorsque trois classes de CM2 sont confrontées à un même texte résistant, *Taïga* de Florence Reynaud¹, nécessitant un travail d'élucidation et d'éclaircissement. En proposant le même texte, le but est de pouvoir déceler ce qui aide vraiment les élèves, en tenant compte du fait que ce sont des situations de lecture prescrites et que ces jeunes lecteurs sont des débutants. Pour tester l'hypothèse d'une lecture littéraire facilitée par des connaissances préalables, la lecture de l'œuvre a été introduite, dans la classe B par des lectures mettant en jeu des stratégies narratives comparables et dans la classe C par des ouvrages présentant des enjeux idéologiques semblables. La classe A servant en quelque sorte de classe témoin n'a eu aucune préparation. Or, à la suite d'un questionnaire évaluatif, les résultats ne font apparaître aucune différence significative entre les trois classes. L'étude débute par ce constat inattendu : ce ne sont pas les activités préparatoires qui facilitent la lecture des œuvres résistantes et la mobilisation de connaissances antérieures, mais plutôt les choix didactiques des enseignants, autrement dit les manières dont les textes sont lus dans les classes et les postures des enseignants qui offrent plus ou moins d'occasion de mobiliser des références antérieures. L'intérêt de cet ouvrage réside dans l'observation fine des interactions dans la classe qui révèlent la manière dont les élèves sont invités à se construire des postures de lecteur. Pour mener ces analyses différents modèles sont mobilisés. L'un est celui de la lecture,

1. Florence Reynaud, *Taïga*, Paris, Pocket Jeunesse, 2005.

proposé par R. Goigoux en 2000², qui offre une conception didactique de la découverte des textes, l'autre est celui des gestes professionnels présentés par D. Bucheton en 2009³. À partir de ces deux cadres, les relances des enseignants des trois classes sont étudiées ainsi que les réponses des élèves. Trois profils se dégagent. Le premier maître centre son dispositif pédagogique sur la compréhension du déroulement du texte, c'est-à-dire sur l'élaboration d'une représentation cohérente de l'ensemble grâce à un pilotage assez ferme. La lecture apparaît comme un ensemble de situations problèmes à résoudre. Le second enseignant laisse davantage de liberté aux élèves, son dispositif vise l'éclaircissement des stratégies narratives et l'explicitation des procédures mises en œuvre pour les comprendre. Dans la troisième classe, un espace très important est laissé aux élèves qui semblent mener quasiment seuls l'activité de lecture et avancent en interrogeant constamment le texte sans que des réponses immédiates leur soient apportées. Si on se réfère aux résultats des évaluations de départ, les trois positions apportent des bénéfices différents. Un va et vient entre le guidage fort et le lâcher-prise semble dans le domaine de la lecture ce qui permet le plus aux élèves de s'approprier le texte et d'établir des liens avec leur connaissances préalables d'autres textes et de se constituer une bibliothèque intérieure. L'intérêt de cette étude est de donner aux enseignants et aux formateurs des outils et des modèles pour analyser les gestes mobilisés lors des séances de lecture des textes littéraires et pouvoir ainsi les faire varier, les adaptant aux difficultés des textes et aux capacités des élèves.

Marie-France BISHOP

Martine JACQUES & Caroline RAULET-MARCEL (dir.), *Inventions de l'écriture*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », 2014 (364 p., 23 euros).

Quelles interactions peut-il y avoir entre « écriture des écrivains » et « écriture des élèves », surtout quand — comme le rappelle, dans le propos liminaire, C. Tauveron — les pratiques scripturales des élèves sont contraintes, normées, voire d'emblée dévaluées, en un mot très éloignées des pratiques des écrivains eux-mêmes ? Même si, dans les années 1980, la critique génétique, en misant sur l'analyse des processus d'invention et d'élaboration des écrits, a proposé des outils qui, une fois adaptés aux apprentissages de l'écriture littéraire fictionnelle à l'école, ont permis de placer les élèves en position de véritables sujets scripteurs, l'auctorialité de leurs écrits reste à construire. Des réticences idéologiques ou psychologiques liées aux conceptions de la littérature et de son apprentissage demeurent, comme en témoignent notamment les controverses nées de l'introduction du sujet d'invention au baccalauréat, alors même que celui-ci se révèle au final très contraint, renouant avec la notion classique et rhétorique d'*inventio*. C. Boré présente ainsi les résultats d'une enquête comparative, menée en 2011 entre la France et le Brésil, permettant d'appréhender les manifestations de la subjectivité dans les productions écrites de jeunes élèves, montrant, entre autres, que les questions d'organisation de l'écrit mobilisent plus les élèves que la question de l'invention.

Pour pallier ces difficultés, l'ouvrage propose donc des démarches stimulantes et tout à fait précieuses, permettant aux élèves de « fréquenter la littérature de manière créative », en particulier l'article de F. Farhat, misant sur le choix de textes à lire qui favorisent un « dialogisme actif » avec le lecteur, en l'invitant explicitement à s'introduire dans l'univers textuel, comme supports d'écriture ; ou encore celui de Y. Renaud suggérant des consignes et énoncés minimaux, fondés sur des « amorces impliquantes » à l'instar de la phrase de Rousseau « Me voici donc seul sur la terre », tout en invitant les enseignants à lire ensuite « les textes d'élèves comme on lirait des textes d'écrivains ». Dans une continuité fort intéressante

2. Roland Goigoux, *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan Pédagogie, 2000.

3. Dominique Bucheton, *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares éditions, 2009.

entre enseignement secondaire et universitaire, le recueil présente également les analyses d'ateliers créatifs proposés dans les universités françaises, menées par A.-M. Petitjean, à l'aune des formations en *creative writing* américaines, montrant comment ceux-ci contribuent à construire un rapport différent à l'art littéraire et à l'université. Une illustration en est faite par la contribution de B. Denker-Bercoff, dans la quatrième partie de l'ouvrage, à propos d'ateliers d'écriture OuLiPo menés avec ses étudiants de master de Lettres modernes à l'université de Bourgogne, dont l'ambition délibérée était d'« introduire une production inventive dans le cursus universitaire », témoignant ainsi d'expériences stimulantes et à encourager. Si la question de l'évaluation des écrits créatifs peut apparaître par ailleurs souvent délicate, la contribution d'É. Bayle offre, en s'appuyant sur des expériences canadiennes, des outils intéressants tels que la reproduction de grilles de commentaires constructifs de lecteurs, et de grilles autocritiques et analytiques de scripteurs. Enfin, il s'agit également, principalement dans la deuxième partie de l'ouvrage, de chercher à dépasser la tension entre institution et invention, la « scolarisation » de certains genres ou de certaines œuvres dans les écrits d'invention pouvant assécher leur inventivité et leur vitalité – ce qu'étudie J. Landis à propos du théâtre, voire les réduire considérablement, comme le montre A.J. Nastase à propos de l'œuvre de Zola. Soucieux, là encore, de proposer des pistes, les auteurs formulent des propositions, à l'instar de J. Landis qui invite notamment à composer une scène théâtrale à partir de plusieurs répliques extraites du corpus ou encore à utiliser davantage les supports offerts par les textes de théâtre contemporains en ce qu'ils permettent, notamment, des pastiches d'écriture de l'oral, tout comme l'exploitation de la voix didascalique.

Au-delà de toutes ces propositions très utiles, la vocation de cet ouvrage collectif et son caractère novateur reposent aussi sur une problématisation des liens entre pratiques littéraires et pratiques scolaires, intégrée dans une réflexion globale sur « la poétique et l'histoire des formes fictionnelles ». À la charnière de ces questions, M. Jacques part de la mise en crise du modèle imitatif explicitée par S. Léoni dans son article « Inventer et errer au XVIII^e siècle », qui montre en quoi cette période a vu émerger le statut moderne de créateur et se configurer un discours narratif dans lequel l'errance, dans une sorte de fusion solitaire avec la nature, est conçue comme un espace de liberté, dont les écrits scolaires peinent toutefois à s'emparer. À partir de l'exemple de la réception d'*Oreste*, la tragédie de Voltaire de 1750, M. Jacques s'attache alors à montrer l'ambivalence des représentations attachées aux écrits scolaires, la tragédie de Voltaire étant considérée à l'époque comme une « médiocre pièce de collègue », calquant notamment les modèles rhétoriques imposés par la tradition, là où l'auteur lui-même revendiquait la fécondité de ses modèles scolaires. Or c'est justement à des parcours d'écrivains que s'intéresse la troisième partie de l'ouvrage. À partir d'études de cas, on comprend à quel point les écrivains se nourrissent des lectures et écritures, scolaires, notamment, de leur enfance. Au-delà de l'intérêt pour tel ou tel écrivain que l'on pourrait avoir à la lecture de ces riches contributions, on lira avec profit notamment celles qui montrent en quoi les écrits scolaires constituent une matrice importante de l'œuvre des écrivains au point, parfois, d'être considérés comme révélateurs de leurs plumes. H. Bismuth déploie ainsi les sources de l'« éducation d'écrivain » d'Aragon, les lectures et écrits notamment entrepris dans le cadre de son « encadrement éducatif ». Ce dernier est valorisé par l'écrivain lui-même, Barrès et Fénelon ayant longuement accompagné son œuvre, l'auteur revendiquant en outre dans sa pratique d'écriture la fécondité de l'imitation.

S'il est beaucoup question d'« auctorialité » dans l'ouvrage, qu'est-ce qu'un auteur justement et comment se le représente-t-on ? C'est la question centrale posée par C. Raullet-Marcel qui s'intéresse aux mises en scène fictionnelles d'ateliers d'écriture pour adultes, analysant les pulsions « libidinales et mortifères » attachées aux pulsions scripturales dans ces représentations, tout comme à l'ambivalence des figures auctoriales, entre satire et fantasme. Mais ces « rencontres avec l'auteur », (objets de toute une partie de l'ouvrage) sont parfois bien réelles, comme en témoignent les expériences en classes que relatent M. Bayar, auteur jeunesse, tout comme J. Burat, enseignante en cycle 3 via un projet d'écriture (échanges épistolaires, rallye-écriture) en partenariat avec T. Scotto. Toutefois, l'auteur apparaît surtout, tout au long de l'ouvrage (et par le rapprochement constant entre « écriture des écrivains » et

« écriture des élèves » qui le caractérise), comme une figure en devenir. Or le fait d'interroger de façon « méta » les élèves sur leurs textes (la façon dont ils ont envisagé sa réalisation, les choix opérés...), comme le propose Y. Renaud, contribue sans nul doute à faire un premier pas vers la construction de cette figure. Outre, une nouvelle fois, les nombreux exercices très concrets proposés qui feront la joie des enseignants, du primaire à l'université, soucieux de proposer à leurs étudiants et élèves une pratique créative de l'écriture, la dernière contribution, celle de S. Fernandez, rendant compte de l'atelier d'écriture qu'elle a mené auprès d'étudiants incarcérés de la maison centrale de Roissy, suggère finalement ce qui est au cœur de la nécessité de toutes les démarches et pistes proposées au fil de l'ouvrage : être un auteur en devenir, c'est aussi, tout simplement et tout humainement, si l'on ose dire, s'autoriser à « devenir par l'écriture ».

Virginie BRINKER

Gérard DESSONS, *La Voix juste, Essai sur le bref*, Paris, éditions Manucius, coll. « Le marteau sans maître », 2015 (160 p., 15 euros).

C'est avec une exigence éthique et anthropologique que G. Dessons va chercher, dès les premières pages qui s'attaquent au « langage des anges », la voix juste à travers une notion qu'il érige en champ théorique, le bref. Ainsi constitue-t-il une poétique qui est tenue dans et par le langage, et qui fait la critique de la brièveté, comme analyse des formalismes qui empêchent l'attention à la discursivité. S'attaquant aux « hors-langage », à tout ce qui ne permet pas de chercher le poème avec et dans le poème lui-même, G. Dessons s'élève contre le rêve d'une parole qui pour être vraie devrait se passer de mots. Reconnaisant dans la brièveté un acte de la parole travaillant à son propre anéantissement, G. Dessons en fait une critique radicale. Au contraire, le bref travaille comme opérateur critique, partant de l'empirisme des œuvres, étant du langage, et se dédouanant d'une forme de « totalitarisme du silence » (p. 17) qui fait du silence du hors langage alors que « le silence est encore du langage » (p. 17). Ainsi, le bref, parce qu'il permet d'opérer la distinction entre ce qui relève du langage et ce qui en sort semble pouvoir échapper à une triple disparition : celle du dire, du dicible, et du diseur (p. 16).

Pour échapper aux formalismes et reconnaître la discursivité à l'œuvre, ce serait trouver la voix juste qu'il faudrait. Une voix qui se ferait donc l'examen de l'enseignement, où le modèle herméneutique, de la lecture comme décryptage, persiste encore. Pour autant, l'entreprise de G. Dessons peine par courts moments à échapper elle-même aux catégories, et à quelques formes de fonctionnalismes. L'écriture de G. Dessons semble parfois vouloir « regarder du côté de », manquant d'interroger la manière dont les points de vue, les différentes dimensions et côtés s'engrangent. Symptomatique de cela et à titre d'exemple, on notera que G. Dessons inscrit le bref dans « une prise en compte d'une signification qui se réalise non plus au seul plan des fonctionnements et des interactions linguistiques, mais poétiquement et éthiquement » (p. 89). Cela dit, on comprend fort bien que cette pensée « par plans » n'est qu'héritage de la nécessaire dissociation des notions dont use G. Dessons pour penser le poétique, le linguistique et l'éthique. C'est donc avant tout la forte attention philologique aux mots que nous retenons de cet ouvrage et l'invitation à poursuivre la relation critique dans et par l'écoute d'une justesse vocale où tout se rattache.

Charlotte GUENNOC

Laetitia PERRET-TRUCHOT (dir.), *Analyser les manuels scolaires, Questions de méthodes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2015 (150 p., 13 euros).

L'ouvrage s'inscrit d'emblée dans une finalité : apporter des méthodes d'analyse, issues de champs différents, pour l'étude des manuels scolaires. L'auteure montre que, si l'objet manuel reste accessible pour le chercheur, il n'en reste pas moins un objet de recherche complexe qui exige une grande vigilance méthodologique. Le manuel peut être étudié pour lui-même : il joue en effet un rôle dans l'émergence et les orientations des disciplines ; plus souvent, il est étudié comme lieu de reconfiguration des savoirs d'une discipline. L'ouvrage s'organise en trois parties.

Dans la première, les auteures, à partir d'analyse de corpus d'articles de recherche, présentent leurs analyses des méthodologies nécessaires dans l'étude des manuels : B. Louichon montre que les études de manuels ne peuvent faire l'économie d'une contextualisation qui prenne en compte leur « dimension systémique » (p. 20) et souligne l'importance, pour éviter la « naturalisation » du manuel, de la détermination de périodisations. N. Denizot souligne que les travaux sur les corpus littéraires des manuels révèlent des processus d'institutionnalisation, selon l'hypothèse de R. Barthes selon laquelle « est littéraire ce qui se trouve dans les manuels » (1974 : 43) ou occasionnent des études de transposition des savoirs. Elle insiste sur le phénomène d'amphitextualité qui modifie, par l'effet de regroupement des textes, l'image d'un auteur ou d'une œuvre.

La seconde partie, à travers deux études de cas, se porte l'analyse du manuel comme objet. Les auteurs montrent que le manuel joue un rôle central dans la légitimité scientifique d'une discipline. J.-N. Pascal met en évidence l'évolution de l'enseignement de la rhétorique vers celui de la littérature, que la réforme Cousin, en 1840, entérine. De même, P. Savaton, montre que la minéralogie s'efface peu à peu au profit de l'émergence de la géologie.

Dans la dernière partie de l'ouvrage, les auteurs proposent des études de cas dans lesquelles les manuels constituent la source de l'analyse et soulignent l'importance des méthodologies employées. Ainsi M.-F. Bishop insiste sur trois principes : la contextualisation des manuels, leur mise en série et leur mise en relation avec l'ensemble des pratiques scolaires (p. 93). B. Schneuwly et A. Darne montrent l'intérêt d'une confrontation des manuels de lecture aux plans d'étude, ainsi que celui de l'établissement de « filiations » ou de rupture (p. 116). J. Lebeaume présente, pour appréhender l'histoire curriculaire des enseignements, une méthode croisant l'analyse horizontale de la répartition de contenus dans les disciplines et l'analyse verticale de leur planification dans le parcours scolaire.

L'ouvrage présente le grand intérêt de pointer les points de vigilance méthodologique d'une analyse de manuel, et celle, en premier lieu, de la prise en compte de la spécificité de l'objet. Une deuxième exigence concerne la constitution des corpus, leur périodisation et leur sélection. Enfin tous les auteurs soulignent la nécessité de l'association des données analysées avec d'autres types de sources : celle, externe, des contextes institutionnels, socioculturels et des conceptions éducatives ; celle, interne, des contenus disciplinaires, pour mesurer la portée des choix d'objets opérés et leur didactisation.

Magali BRUNEL

Suzanne-G. CHARTRAND (dir.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*, Montréal, Pearson - EPSI Éducation, 2016 (346 p., 36 euros).

Comme l'annonce S.-G. Chartrand dans son introduction, cet ouvrage entend « donner un second souffle à la rénovation de l'enseignement grammatical », car si cette rénovation fut largement avancée dans la plupart des pays francophones, au tournant des années 1960 et

1970, il reste encore un effort considérable à fournir pour parvenir à « ouvrir la grammaire », comme l'entendait Éric Genevay, auquel il est rendu hommage dans les premières pages du livre. Cette seconde rénovation proposée ici est l'aboutissement de plusieurs années de réflexion et de rédaction qui réunit une soixantaine d'auteurs, didacticiens du français, enseignants et formateurs de Belgique, de France, du Québec, d'Ontario francophone et de Suisse romande. L'objectif de ce collectif est clairement d'améliorer les contenus et modalités de cet enseignement grammatical, afin d'aider les élèves — et leurs enseignants — à mieux comprendre les fonctionnements, les régularités, les structures qui s'organisent en système ; un système dont ils ont souvent du mal à percevoir les propriétés et les finalités dans un ensemble et une logique pourtant accessibles.

Plutôt que de proposer une énième analyse critique, *Mieux enseigner la grammaire* suggère des pistes d'interventions didactiques, des dispositifs éprouvés dans des classes, des activités qui combinent une maîtrise assurée des savoirs grammaticaux et des mises en œuvre précises, testées auprès de classes d'élèves âgés de 8 à 15 ans ; ce qui correspond aux cycles primaire et collégial de la plupart des pays cités. Bien évidemment, les auteurs ont intégré les difficultés d'une telle entreprise, notamment sur les risques liés à des terminologies hétérogènes d'un pays ou d'une province à l'autre, au statut du français comme langue première et/ou seconde, comme langue d'usage généralisé ou plus strictement de scolarisation ; mais aussi aux histoires respectives de cet enseignement qui expliquent beaucoup des résistances, des confusions, des errements encore présents dans les programmes ou les manuels d'apprentissage de chacune de ces régions francophones.

L'ouvrage est organisé en deux grandes parties. La première comprend cinq chapitres qui rappellent les fondements et posent l'histoire de cette grammaire rénovée (J.-P. Bronckart), mais aussi son sens et sa pertinence (S.-G. Chartrand, M.-A. Lord, F. Lépine), ses contenus et ses démarches (E. Bulea-Bronckart, M.-L. Elalouf), le rôle et les enjeux de la métalangue et du travail métalinguistique (M.-A. Lord, M.-L. Elalouf), la question épineuse de la progression des notions grammaticales (S.-G. Chartrand, D. Cogis, M.-L. Elalouf) pour en proposer des enseignements précis.

La seconde partie, plus développée, comprend neuf chapitres. Elle présente les contenus ciblés de différents dispositifs d'enseignement de la grammaire, notamment sur l'approche syntaxique de l'écrit avec des élèves en difficultés (C. Péret, R. Gagnon), l'orthographe grammaticale (D. Cogis, C. Brissaud, C. Fisher, M. Nadeau), cette notion-clé qu'est le verbe (P. Gourdet, D. Cogis, M.-N. Roubaud), le système de la conjugaison (S. Roy-Mercier, S.-G. Chartrand), la phrase subordonnée relative (S.-G. Chartrand, R. Gagnon), la ponctuation et le cas de la virgule (V. Paolacci, D. Bain, M.-P. Dufour), les procédés de reprise des informations (M.-C. Paret, S.-G. Chartrand), les diverses formes et valeurs du discours rapporté (F. Grossmann, L. Rosier), la révision-corrrection de textes comme temps fort de l'activité grammaticale (J. Lecavalier, S.-G. Chartrand, F. Lépine). L'ouvrage se clôt sur un regard positif de l'enseignement de la grammaire (D. Colin), et les très utiles annexes : glossaire de la terminologie utilisée, correspondance des âges et degrés scolaires des quatre pays francophones et références bibliographiques choisies, permettant de prolonger ou de préciser l'ensemble.

Inutile de dire combien cette somme constitue aujourd'hui un incontournable pour tout enseignant, ou futur enseignant, formateur ou chercheur qui y trouvera une argumentation étayée pour cet apprentissage directement lié à celui de la production écrite, et une diversité d'approches des notions grammaticales à enseigner, associées à des indications méthodologiques ajustées.

Jacques DAVID

Jean-Louis CHISS, *De la Pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*, Palaiseau, Éditions de l'école Polytechnique, 2016 (224 p., 26 euros).

Dans cet ouvrage dense, J.-L. Chiss se donne pour projet de revenir sur la généalogie de la didactique du français. Comment s'est-elle constituée, depuis la pédagogie du français, en empruntant à la linguistique ? Comment l'immigration a-t-elle fait évoluer ses problématiques ? Quel impact doit avoir la conceptualisation de la didactique des langues sur la formation des enseignants ?

La première partie « Linguistique, enseignement du français et formation des enseignants », opère un retour sur la linguistique ; si cette composante a joué un rôle aussi reconnu que décrié dans la constitution de la didactique du français, l'auteur fait le tour des courants qui ont joué leur rôle en insistant sur la nécessaire clarification des référents théoriques. Grâce à son autorité scientifique, le recours à la linguistique vise alors à conférer une scientificité à la rénovation de l'enseignement du français. Mais la didactique a du mal à se constituer, la crise de l'enseignement du français dans les années quatre-vingt déplace le curseur du côté de la pédagogie générale, qui se désinvestit des problèmes spécifiques au français. Un brouillage se produit, la formation des enseignants est incomplète et anarchique, à partir d'éléments de linguistique peu cohérents et théorisés, et la disciplinarisation du français est difficile. Entre linguistique de la phrase et linguistique du discours, le changement de problématiques aurait mérité une analyse plus fine des modèles de référence, pratique langagière et analyse de la langue. C'est en fait surtout la psycholinguistique qui constitue une avancée en se centrant sur le rôle médiateur du langage. Et, faute de référents théoriques clairement établis sur la place à accorder au verbal dans l'ouverture à la sémiotique, le linguistique et le culturel se trouvent dénaturés, et la littérature peine à trouver sa place dans un système de littérarité « déculturarivée ». Or si langue et littérature ont des relations complexes dans la discipline, selon une « idéologie française », le clivage entre les deux a tendance à établir une hiérarchie qui fait oublier que, en français mais pas seulement, la langue est dans la littérature ; et c'est leur intégration et leur transversalité qui permet de considérer « les questions du sujet écrivain-lisant, du sens et des valeurs ».

En introduction de la deuxième partie « Immigration et langue seconde : un passage entre didactique du français et didactique des langues », J.-L. Chiss rappelle l'importance des « questionnements linguistiques, culturels et idéologiques » qu'a impliqués l'immigration dans l'évolution de la didactique. Les prescriptions institutionnelles ne sont pas anodines quand elles évoluent de l'intégration à l'inclusion, les « pratiques éducatives inclusives » faisant de l'apprentissage du français par tous les élèves plus qu'une langue seconde ou de scolarisation. Mondialisation et flux migratoires imposent de maîtriser une langue dans un contexte de « plurilinguisme lucide », difficilement conciliable avec le monolinguisme inhérent à l'idéologie française de défense et pureté de la langue. L'intégration linguistique dans un contexte d'immigration demande d'analyser précisément les notions de langue maternelle-nationale vs identitaire-communautaire, pour que l'école prenne en compte les différences culturelles et linguistiques si on ne veut pas faire du plurilinguisme une injonction de peu d'effet. La question de la littérarité est centrale, elle impose de prendre en compte le rapport au langage, oral et écrit, qui va permettre l'appropriation des savoirs scolaires. Comme réponse aux questions linguistiques de l'immigration, le FLS (français langue seconde ou de scolarisation) ne peut se limiter à une méthodologie d'enseignement, mais demande d'être « recontextualisé » dans la didactique des langues et des cultures.

La troisième partie « La didactique des langues : conceptualité, unité et diversité » s'ouvre sur le rôle de la formation dans l'émergence de la didactique des langues. Les pays francophones ont vu émerger une spécialité disciplinaire de français langue étrangère (FLE) avec un champ didactique et des méthodologies développés en formation, alors que les changements en langue maternelle ne s'accompagnaient pas de la formation nécessaire qui aurait permis une constitution aussi solide comme didactique. D'une manière générale, la didactique des

langues et des cultures interroge les cultures linguistiques et éducatives dont les modèles ont évolué d'une didactique descendante, applicationniste, à une didactique ascendante, partant des pratiques sans pourtant se réduire à un primat du « terrain ». La langue française et son enseignement s'insèrent dans un ensemble de représentations à forte dimension politique qui pèsent sur les choix. Une des particularités du français est de placer la littérature entre langue et culture, car la littérature, porteuse de sens et de valeurs, s'enracine dans la langue. Le français à/de l'école interroge sur la complexité du mot « français », langue ? discipline ? Un rappel est important pour les discours disciplinaires et interdisciplinaires : « le français dans l'école française est triplement présent : comme langue de communication [...], comme langue d'enseignement [...], comme langue d'apprentissage. » (p. 146). Si on replace le français dans la didactique des langues, pourquoi des champs séparés, FLM-FLS-FLE ? J.-L. Chiss avance l'idée d'une didactique du français, à deux conditions, que l'objet langue, bien commun, soit pensé dans ses variations ; et que, entre FLM, FLE et FLS on admette un continuum. La didactique des langues, et du français, s'inscrit dans une contextualisation qui renvoie à des valeurs, et les débats récurrents sur le système éducatif imposent d'argumenter solidement. La discipline « français » et sa didactisation, comme la didactique des langues, trouverait des réponses dans les sciences du langage aux questions qu'elle se pose sur : écrit/oral, grammaire/communication, langue/texte/discours, lecture/écriture/littérature. L'ouvrage se termine sur l'originalité du parcours pluridisciplinaire proposé par l'UFR « Didactique du français langue étrangère » (DFLE) de Paris 3 La Sorbonne nouvelle qui tient compte de la « complexité d'un rapport entre langue(s), littérature(s) et cultures(s) » (p. 195).

La formation de tous les enseignants de français ne pourrait-elle pas s'appuyer sur un tel parcours pluridisciplinaire linguistique-littéraire ? Préciser les référents théoriques, élaborer un mouvement circulaire entre observations de classe et analyses de chercheurs, c'est ce dont ont besoin tous les enseignants pour répondre aux enjeux langagiers, linguistiques et culturels que notre école devrait se fixer : une formation langagière, linguistique et culturelle pour composer et faire vivre une société plurilingue.

Viviane YOUX

Jean-Paul PAYET, *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016 (224 p., 19 euros).

Avec une portée clairement pédagogique sur les démarches qualitatives et inductives et le choix d'un cadre de recherche précis — l'institution scolaire —, cet ouvrage se pose cependant une question qui excède l'objet qu'elle traite : que fait, de manière générale, l'ethnographe ?

Ainsi, ce livre est un levier pour une interrogation de l'étanchéité des différentes disciplines académiques et de leur besoin de renouvellement et de remise en question puisque de l'analyse de l'institutionnalisation de cette pratique de recherche en particulier, nous basculons progressivement vers une réflexion plus large sur la responsabilité de la recherche scientifique en général. Le mot qui revient souvent est celui de la *légitimité* de cette pratique. F. Giuliani met en avant le problème du désaccord entre les attentes des agences de financement et le type de travail de l'ethnographe, qui fait de ce dernier un rebelle face à l'approche hypothético-déductive préférée par les institutions qui financent les recherches : « Il est attendu que les projets de recherche énoncent à priori les hypothèses qui seront mises à l'épreuve du terrain. » (p. 43). Or l'ethnographie adopte cette perspective « théorique et sensible » dont nous parle J.-P. Payet (p. 62) qui correspond à une plongée complète dans le milieu d'étude, une attention acérée aux paroles, aux détails, un regard attentif à chaque anecdote qui pourrait faire basculer nos présupposés et amener la problématique initiale vers une direction complètement différente, mais sûrement beaucoup plus juste. Il s'agit bien du principe de la « *Grounded theory* » ou « Théorie ancrée » qui est ce cadre théorique dans

lequel la théorie est justement indissociable de ses essais, de sa constante confrontation au terrain dans un mouvement de va-et-vient ; ce qui crée une recherche plus responsable, dans le sens où elle prend conscience de son perpétuel statut d'inachèvement et de son ouverture toujours possible à de nouvelles interprétations : « Ce processus analytique montre que les "résultats" de la recherche peuvent sensiblement se modifier à la fois au cours de l'enquête » (p. 49). Ainsi, ce qui rend ces textes d'autant plus intéressants est un questionnement sur les responsabilités sociales et politiques de la recherche qui dépasse les limites du simple questionnement académique. Il s'agit donc de poser la question de la « nature de l'engagement du chercheur » (Lelubre 2013 : 25)⁴ en de nouveaux termes. Allant donc dans le sens d'un chercheur en sciences humaines comme I. Jablonka (2014) qui repense « l'écriture-méthode » et la notion de discipline⁵ ou encore poursuivant les revendications sociologiques d'E. Becker, qui ouvre l'ouvrage, l'ethnographie est présentée comme une solution pour maintenir en éveil le chercheur et l'ouvrir toujours à l'étonnement. Il s'agit de prendre la réalité dans toute sa complexité face à la tendance scientifique actuelle qui, « contraignant de plus en plus le quotidien du chercheur » (Payer, p. 212), la réduit et la simplifie, mettant en danger une approche responsable de phénomènes cruciaux pour comprendre la société aujourd'hui.

Ce livre se pose contre ce « nouvel ordre scientifique à logique productiviste et néolibérale, propre à l'université nord-américaine [...] dont la démarche de recherche hypothético-déductive en est la condition. » (p. 206). Ainsi, « l'expérience ethnographique met au défi le chercheur de renouveler (p. 59) » tout en se renouvelant.

Carla CAMPOS CASCALES

REVUES

CAHIERS DE LINGUISTIQUE, n° 41/2, 2016, dossier « *Sociolinguistique et éducation – Contributions au repérage du champ avec exemples de diversités linguistiques sur des terrains variés* », coordonné par Philippe BLANCHET, Louvain-la-Neuve, EME Éditions (178 p., 25 euros).

Ce recueil d'articles réunit neuf travaux (précédés d'une présentation de P. Blanchet et suivis de deux notes bibliographiques) portant sur le multi-/plurilinguisme et tente de mettre en perspective quatre grands pans d'analyse : apprentissage des langues, ressenti linguistique des sujets parlants, répercussions psychologiques / politiques / sociales, éducation. Le terme éducation est ici à appréhender dans un sens large. Le terme renvoie certes à l'apprentissage scolaire ou universitaire (apprentissage des langues), mais également à la formation par le biais de sources d'informations, comme les journaux dont on connaît l'impact sociologique sur les lecteurs – même si l'article en question tend à montrer l'influence du lectorat (ou de la doxa) sur la rédaction des articles journalistiques (P. Delormas).

Le recueil prend une orientation clairement politique et axiologiquement marquée, puisque certaines études dénoncent les décisions des pouvoirs publics (immobilisme ou régression des mesures adoptées). Certains articles partent d'un constat de manque (mauvaise maîtrise de la langue cible, voir M. Haidar, D. Moore et C. Sabatier ; lacunes dans les formations d'enseignants, voir É. Lebreton) et stigmatisent alors les politiques d'enseignement et les supports pédagogiques, inadaptés aux réalités culturelles et pratiques des apprenants. Une autre série de travaux insiste non plus sur les lacunes mais, au contraire, tend à montrer que

4. M. Lelubre, La position du chercheur, un engagement individuel et sociétal, *Recherches qualitatives, hors-série*, 14, 15-28, 2013.

5. I. Jablonka, *L'Histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales*, Paris, Seuil, 2014.

ces supposés manques sont en réalité révélateurs des interférences entre langues. Les auteurs invitent alors à changer les conceptions sur le multilinguisme et à passer d'un apprentissage prescriptif à un apprentissage descriptif, par le retour à une « grammaire comparée », pourrait-on dire. Tel est le message du très riche article de C. Héliot, savamment illustré par les articles de G. N'Zapali-Te-Komongo et M. Lebon-Eyquem, les trois articles offrant une très belle cohérence. Enfin, deux travaux rappellent le poids de l'éducation, qu'elle soit familiale (E. Klett) ou sociopolitique (A. Becetti), sur les phénomènes langagiers et les préférences linguistiques des locuteurs.

En somme, en dépit de quelques coquilles et d'une hétérogénéité dans la présentation des références bibliographiques des articles, ce recueil présente des terrains d'étude variés (que ce soit d'un point de vue spatial ou sur l'angle d'approche de la thématique) et l'on espère que certains travaux, de grande qualité, aideront les enseignants à revoir leur conception sur la diversité linguistique et à saisir cette dernière comme un véritable atout.

Tatiana TAOUS

LANGAGE & SOCIÉTÉ, n° 157, 2016, dossier « Apprendre les langues. Jeux de pouvoir et enjeux identitaires », coordonné par Chiara BEMPORAD, (148 p., 16,50 euros).

Ce numéro propose une série d'étude touchant deux disciplines : l'enseignement des langues étrangères et la sociolinguistique, au confluent de la formation des enseignants de langues et des recherches en sciences du langage. Le dossier comprend cinq contributions, avec en introduction : « Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires » par Chiara Bemporad ; « Investment and Language Learning in the 21st Century » par Ron Darvin & Bonny Norton ; « L'investissement dans la littérature : identités sociales et capital symbolique » par Chiara Bemporad & Thérèse Jeanneret ; « Les théories de l'investissement et la prise en compte de la matérialité dans les situations d'apprentissage des langues » par Diane Dagenais & Kelleen Toohey ; « Investissement langagier et économie politique » par Alexandre Duchêne... Suit la rubrique « Varia », sur « L'acculturation linguistique (français/langue régionale) des enfants de migrants en Corse : représentations et dimension socio-identitaire » par Jean-Michel Géa.

On lira également avec intérêt un numéro antérieur de cette revue (le n° 156 paru au premier semestre 2016), avec un dossier coordonné par Josiane Boutet, qui passe en revue les « Pratiques des langues en France » et « Les enquêtes statistiques » qui les légitiment.

JD

CARREFOURS DE L'ÉDUCATION, n° 41, juin 2016, dossier « La réforme en éducation au XX^e siècle en France », coordonné par Bruno POUCKET & Antoine PROST, (292 p., 20 euros).

Au sommaire, après l'introduction de B. Poucet et A. Prost, dans la rubrique « Études et recherches », les articles d'A. Prost « Réformes, rapports et commissions », d'Évelyne Héry « La réforme pédagogique des lycées en 1902 », de Jean-Yves Seguy « L'amalgame : une réforme inaboutie », d'André D. Robert « La commission Cathala et le modèle anglais, Londres 1942-1943 », d'Yves Verneuil « La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? », de Jean-François Condette « Réformer l'Enseignement supérieur français. L'action du recteur d'académie (1896-1968) », de Yann Forestier « Face aux réformes, les réticences influentes de "ceux qui aiment l'École" : analyse sociohistorique », de Lydie Heurdier « Expansion et transformation de l'enseignement spécial : le tournant des

années 1960 », de Fabienne Maillard « La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? », de Claude Lelièvre « Le “socle commun” » ; suivi d’une note de synthèse d’Ismail Ferhat « Les gauches et les réformes éducatives : quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe ? » ; d’une rencontre avec Dominique Raulin & Bernard Toutlemonde, mise en texte par B. Poucet, « La réforme en éducation, vue par des acteurs » ; et, dans la rubrique « Varia », les articles de Julien Netter « Élise Freinet, une pédagogue de l’art enfantin », de Julien Netter « Une exposition “clés en main” : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire ».

JD

Recherches en didactiques – Les Cahiers Théodile, n° 21, mars 2016, dossier « Pratiques et recherches en didactiques », coordonné par Ana DIAS-CHIARUTTINI & Nathalie SALAGNAC, (142 p., 15 euros).

Ce volume reprend les objectifs généraux de la revue en prolongeant le dialogue entre chercheurs de didactiques différentes, à partir de travaux qui se centrent sur le sujet apprenant, notamment en Tunisie, en France et au Québec. Au sommaire : « Traiter de l’histoire du vivant : assujettissements et problématisation non formelle » par Sonia Kebaïli & Atf Azzouna ; « L’oral “pour soi” : tactiques automédiatrices pour l’élaboration de justifications écrites » par Marie-Hélène Forget ; « La posture de décentration de l’enseignant au cours des interactions langagières » par Dalila Moussi ; « Le processus didactique en sciences médicales et éducation thérapeutique » par Dominique Bonnet & Chantal Eymart ; et dans la rubrique « Documents et textes de références, l’« Entretien avec Christian Grataloup », par Catherine Souplet. Enfin, une lecture critique est proposée d’un ouvrage récent sur les référentiels en didactique du curriculum.

JD

RECHERCHES, dossier « Aider », n° 64, juin 2016, (222 p., 15 euros).

Ce numéro montre que « enseigner, c’est aider à apprendre, et aider à apprendre, c’est identifier les obstacles à l’apprentissage, utiliser et concevoir des moyens de les lever, et imaginer des facilitations ». Les contributions vont de la conception des cours pour une classe entière à l’aide individualisée et/ou spécialisée, du cadre de la classe à l’extérieur, du cadre disciplinaire à un cadre transdisciplinaire... Le sommaire aborde ainsi : « La prescription institutionnelle de l’aide : mots d’ordre et désordres » par Marie-Michèle Cauterman & Bertrand Daunay ; « La prescription institutionnelle de l’aide en fiches » par la rédaction de la revue ; « Aider : récit d’une journée ordinaire » Stéphanie Michieletto-Vanlancker ; « Quelles médiations pour accompagner la construction de la littéracie en première année d’université ? » par Catherine Frier, Isabelle Estève & Alain Chartier ; « Les ressources numériques et la littérature en classe, entre ambitions présomptueuses et adaptation aux besoins » par Magali Brunel & François Quet ; « De l’aide spécialisée... pour tous » par Sophie Dziombowski ; « Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires, oui mais comment ? » par Marie-France Bishop & Véronique Boiron ; « Aider des lecteurs débutants à la lecture collective d’un album » par Michèle Lusetti ; « En fait, vous voulez nous aider ? » par Olivier Markwitz ; « Aider les enseignants à cerner les besoins grammaticaux des élèves. Le projet Scolagram » par Jean-Pierre Sautot ; « Des vertus de l’écart » par Malik Habi ;

« Des nouvelles du livre pour la jeunesse : encore adolescents, déjà parents... » par Élisabeth Vlieghe.

JD

LITTÉRATURE, dossier « À l'écart de soi », n° 181, mars 2016, (128 p., 18 euros).

Au sommaire, les contributions de Rony Klein « L'ultime victoire de l'enfance chez Sartre », d'Anne Strasser « L'autobiographe et les siens : envers et contre tous », de Jean-François Perrin « Les styles du dialogue dans Rousseau juge de Jean-Jacques », de Dorine Rouiller « "Fantaisies" montaigniennes dans la *Première journée* (1623) de Théophile de Viau », d'Aukje van Rooden « La traduction comme partage d'une instabilité originaire », suivis de la rubrique « Réflexion critique » par François Rastier « Apprendre auprès des œuvres : la linguistique à l'école de la littérature », et de la rubrique « Documents » tenue par Isabelle Diu « La dédicace, règle du jeu littéraire dans la bibliothèque de Michel Leiris ».

JD

LA REVUE DES LIVRES POUR ENFANTS, dossier « Fred Bernard et François Roca, 20 ans d'aventures », n° 290, septembre 2016, (190 p., 12 euros).

Le dossier propose une série d'entretiens, de rencontres, d'analyses, d'enquêtes avec et sur l'œuvre de Fred Bernard et François Roca ; deux créateurs qui, depuis 20 ans, invitent à partir à l'aventure. Plus de 20 albums jalonnent leur parcours, un parcours marqué par une exigence, celle de « faire des livres dont on n'a pas envie de se débarrasser quand on déménage », des livres respectueux des jeunes lecteurs auxquels ils s'adressent. Au sommaire : « Fred Bernard et François Roca à deux voix », propos recueillis par Brigitte Andrieux et Marie Lallouet ; « Non conventionnels » par Philippe-Jean Catinchi ; « Quand Fred Bernard s'en va-t-en BD : essai d'enquête sur l'Homme-Bonsaï », entretiens avec Grégoire Seguin ; « L'art en couverture », entretien avec Nicolas Vesin ; « François Roca, peintre » ; « La rude vie des albums pour grands », conversations avec Élisabeth Paré & Solène Richard ; « Dans les coulisses du Cirque d'Hiver : un album comme il se fait », François Roca & William Boni ; « Fred Bernard et François Roca en 20 ans et 22 couvertures ». À lire également les rubriques : « Critiques et nouveautés », « Libre cours », « Actualités », notamment des recherches sur le livre et la lecture des enfants et des jeunes, « Vie de l'édition », « Revue des revues » et « Formation ».

JD

LECTURE JEUNE, dossier « L'écriture des jeunes et les jeunes auteurs », n° 159, septembre 2016, (128 p., 14 euros).

On pense souvent que les écrits adolescents sont l'expression d'une révolte ou d'insignifiants échanges sur Twitter, Facebook ou Snapchat... C'est oublier que parmi ces écrits, certains n'ont rien du journal de bord d'un mal-être, et que nombre d'écrivains ont pris la plume très tôt » (comme le rappelle, dans son éditorial, Sonia de Leusse-Le Guillou). De fait, le sommaire rend compte de cette production souvent intensive et originale : « Le rapport à l'écrit des jeunes », entretien avec Hugues Draelents ; « Mots d'ados », entretien avec Irvin Anneix ; « Les plateformes d'écriture en ligne », panorama par Marieke Mille ; « De Plume d'argent au concours du premier roman », entretien avec Christelle Dabos... Suivent trois

études de notre collègue Anne-Marie Petitjean : « Le net, un vaste atelier d'écriture » ; « Une année d'atelier d'écriture en microlycée » ; « Des ateliers d'écriture à l'écriture créative, ce que nous apprend le regard porté sur le cursus américain ». Le numéro se clôt sur « Le Labo des histoires », un entretien avec Charles Autheman et « Le Prix du jeune écrivain (PJE), "cueilleur d'étincelles" » par Marieke Mille.

JD