



HAL
open science

La réception scolaire des oeuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école

Brigitte Louichon

► **To cite this version:**

Brigitte Louichon. La réception scolaire des oeuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école. Legoff F., Fourtanier M.-J. (2017). Les Formes plurielles des écritures de la réception, vol I: Genres, espaces et formes. Namur: Presses Universitaires de Namur, " Diptyque ", 2017. hal-01696362

HAL Id: hal-01696362

<https://hal.umontpellier.fr/hal-01696362>

Submitted on 30 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La réception scolaire des œuvres patrimoniales ou les Objets Sémiotiques Secondaires à l'école¹

Brigitte LOUICHON

Si, comme nous y invite le texte programmatique du colloque dont cette publication émane, les écritures de la réception sont « l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support » (Le Goff et Fourtanier, texte programmatique), si l'on accepte donc que le stylo mais aussi le pinceau, la caméra voire le ciseau sont des outils scripturaux, je propose de considérer les Objets Sémiotiques Secondaires (désormais OSS) des œuvres littéraires patrimoniales, que je définirai plus loin, comme des textes de lectures et des écritures de la réception de ces œuvres.

Il y a maintenant plusieurs années que je travaille sur la notion de patrimoine car la transmission (que l'on doit évidemment penser en termes d'appropriation) des œuvres patrimoniales est au cœur du métier d'enseignant de littérature.

Dans un premier temps, je vais rappeler en quoi a consisté ce travail, débuté à Arras, en 2009, dans le cadre d'un colloque organisé par Isabelle de Peretti et Béatrice Ferrier s'intitulant « Enseigner les classiques », et continué dans le cadre du colloque de Cergy, organisé en 2013 par Sylviane Ahr, Anissa Beladjin, Marie-France Bishop et Nathalie Denizot et consacré à « l'école et les patrimoines littéraires ».

¹ Cet article respecte les normes de l'orthographe réformée.

Dans le cadre de ces deux publications (Louichon, 2012 et 2015), j'ai fait l'hypothèse que la résurgence du terme de « littérature patrimoniale » avait quelques relents réactionnaires et que l'on devait s'interroger sur les connotations et les représentations induites par l'emploi de ce terme. À la suite de quoi, j'ai cherché à réfléchir à la manière dont on pouvait définir le terme. Je crois qu'aujourd'hui nous sommes passés à autre chose. Les expressions « patrimoine littéraire » et surtout « littérature (ou texte ou œuvre) patrimoniale » font partie du langage professionnel, presque technique, et les connotations réactionnaires dont elles étaient, à mon sens porteuses, se sont plus ou moins effacées.

Reste la définition ou la modélisation de l'œuvre patrimoniale qui me paraît toujours pouvoir nourrir la réflexion et un certain nombre de travaux.

1. Le patrimoine et les OSS

La définition que j'en propose est très simple : l'œuvre patrimoniale est « production passée (suffisamment passée pour qu'elle soit tombée dans le domaine public et donc gratuite) et réception présente » (Louichon, 2012). Le premier temps de l'analyse consiste à observer que l'œuvre ne nous est accessible qu'à partir d'une médiation, dont la plus évidente et la plus commune est le livre. Or, lorsque nous lisons aujourd'hui une œuvre, prenons par exemple *Madame Bovary*, nous ne la lisons pas en général dans l'édition originale mais dans un objet conçu et fabriqué aujourd'hui. Cet objet est *second* par rapport à l'œuvre et c'est un objet sémiotique, le livre que je lis est donc un objet sémiotique secondaire, un OSS. Et l'œuvre s'actualise, se concrétise, est présente par le biais de cet objet concret, présent, actuel. Le deuxième temps de l'analyse consiste donc à catégoriser les modalités de la présence des œuvres, autrement dit à proposer une typologie des OSS.

Dans le cadre de ces deux contributions, j'avais posé quatre catégories (adaptation, hypertexte, métatexte, allusion), je vais ici en ajouter une autre (transfiction) et je m'interroge sur la possibilité d'en intégrer deux de plus, ayant le sentiment que la description que j'avais

posée ne permet peut-être pas de rendre compte de la totalité des modalités de la présence des œuvres du passé dans le présent.

1.1. Les adaptations

Voici la définition que donne *Le petit Robert* du terme « adaptation » : « Appropriation d'un organisme aux conditions internes et externes de l'existence, permet à cet organisme de durer et de se reproduire ». Il en est des œuvres comme des plantes ou des animaux, pour durer et se reproduire, aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'œuvre aussi doit s'adapter, s'adapter à son lectorat, à son temps, aux supports, aux contraintes techniques et technologiques et plus largement aux médias divers. Une œuvre non adaptée est une œuvre oubliée, non présente.

Ce que l'on appelle communément « adaptation » relève du passage de l'œuvre linguistique à un autre support, média, format, système sémiotique, langage²... L'œuvre devenue³ BD, film, dessin animé, jeu vidéo, théâtralisée devient ainsi un objet multi-modal.

Mais je propose d'ouvrir la catégorie de l'adaptation (en tant qu'elle permet à l'œuvre de « se reproduire et de durer ») et d'y classer aussi les opérations d'édition, par lesquelles l'œuvre est à nouveau donnée à lire à un lectorat. Si le texte de l'œuvre demeure inchangé, le paratexte en plus ou moins renouvelé⁴ ; la traduction comme adaptation à un lectorat étranger et enfin les traductions intralinguistiques (Jakobson, 1963), destinée à la jeunesse ou aux apprenants du FLE, se réalisant par des opérations de reformulation,

² Jakobson parle dans ce cas de « traduction intersémiotique » ou « transmutation » (1963), Éco de « transmutation » ou « changement de matière » (2006), Genette de « transmodalisation » (1982), Gaudreault & Groensteen de « transécriture » (1998)

³ L'adaptation conserve souvent le titre original de l'œuvre.

⁴ Tant du point de vue de l'appareillage critique qui prend en compte les travaux scientifiques récents que du point de vue de la première de couverture qui pourra par exemple utiliser une photo tirée d'une adaptation cinématographique.

de réduction, de troncation, manières d'adapter l'œuvre à un public peu susceptible de pouvoir lire le texte original⁵.

1.2. Les transformations hypertextuelles

Pour reprendre Genette (1982), la transformation hypertextuelle « s'en prend à un texte⁶ ». C'est à ce titre qu'on la considèrera comme opération de production d'OSS, c'est-à-dire de modalité de présentification de l'œuvre, ici hypertextuelle. S'en prenant au texte, elle le rend (en le transformant) présent. La parodie est la forme la plus contemporaine et la plus courante de la transformation hypertextuelle.

1.3. Les transfictions

Si la typologie de Genette est incontournable, elle échoue parfois à rendre compte d'objets textuels qu'on a du mal à caractériser *stricto sensu* comme des hypertextes, de même que le terme courant d'« adaptation » rend difficilement compte de certains objets multimodaux générés à partir de l'œuvre. La notion de « transfiction » en mettant l'accent sur la dimension diégétique plutôt que sur la dimension textuelle est particulièrement intéressante : « L'hypertextualité est une relation d'imitation et de transformation entre textes ; la transfictionnalité, une relation de migration (avec la modification qui en résulte presque immanquablement) de données diégétiques » (Saint-Gelais, 2011, 10-11).

⁵ Ce lecteur est moins compétent à la fois linguistiquement et culturellement mais il a aussi développé des habitudes de consommation des fictions différentes. Par exemple, il préfère aujourd'hui lire un conte dans une adaptation illustrée plutôt que de le lire dans un gros recueil. L'accessibilité des œuvres et des livres a rendu les « livres de contes » beaucoup moins désirables qu'ils ne pouvaient l'être il y a quelques décennies encore.

⁶ Tandis que l'imitation concerne le style ou la manière de l'auteur imité : « on ne peut imiter qu'un genre (un corpus traité, si mince soit-il, comme un genre) – tout simplement, et comme chacun le savait d'avance, parce qu'imiter, c'est généraliser. » (Genette, 1982, 110-111).

La notion de transfictionnalité permet de rendre compte de ces très nombreux OSS qui travaillent à partir de l'œuvre (parfois indirectement), en tant qu'elle est une histoire, un ensemble de données fictionnelles qui transcendent le texte original. Ainsi Pinocchio n'est-il plus guère le personnage principal d'un long roman de Collodi, il est un potentiel narratif, fictionnel, un personnage définitivement transfictionnel ayant échappé à son créateur (Puidoyeux, à paraître) : « La transfictionnalité, écrit Saint-Gelais (313), est une intertextualité qui ne veut (ni en principe ne doit) se reconnaître comme telle, supposition d'une transcendance des entités fictives par rapport aux textes qui les instaurent, les perpétuent et les développent ». On assiste alors à un phénomène d'émancipation fictionnelle des personnages et des histoires.

1.4. Les métatextes

Ce sont les commentaires, les gloses tenus sur les œuvres. On intégrera ici tous les discours savants (par exemple les thèses) qui actualisent et rendent l'œuvre présente. Mais il conviendra aussi d'intégrer dans cette catégorie les métatextes (au sens large) des OSS. Par exemple, un commentaire d'une nouvelle édition, d'une nouvelle traduction ou une analyse d'une nouvelle adaptation filmique reconvoquent et représentent l'œuvre. De même il conviendra de considérer que ces métatextes émanent non seulement de la sphère savante mais aussi de la sphère médiatique et que les réseaux sociaux, blogs et autres forums⁷ parlent des œuvres⁸.

1.5. Les allusions

Genette analyse l'allusion comme relevant d'une modalité de coprésence entre deux textes et la définit comme « un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un rapport entre lui et un

⁷ Cf la communication de Caroline Scheepers « La littérature en débat dans les forums adolescents ».

⁸ Voyez par exemple, grâce à un moteur de recherche, comment la sortie d'*Alice in Wonderland* de Tim Burton génère des discours sur le film, sur l'œuvre de Lewis Carroll, sur Disney etc.

autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable» (1982, 8). Autrement dit, le texte n'est pas énoncé, mais il est présent, *nécessairement* présent⁹.

1.6. Les fictions de l'œuvre

Je propose aujourd'hui d'intégrer une nouvelle catégorie, beaucoup moins prolifique que les précédentes. Il s'agit de ces œuvres de fiction (littéraires ou cinématographiques) dans lesquelles une autre œuvre (littéraire pour ce qui concerne notre propos) participe de l'univers fictionnel et joue un rôle dans l'histoire racontée. Par exemple, il s'agira d'un roman dans lequel un personnage lit et/ou parle d'un roman spécifique. Je pense ainsi à *Une lecture* de Roland Cailleux, écrit en 1948, et qui raconte simplement la lecture de la *Recherche* par un commerçant, ou encore *Mémoire d'un fou d'Emma* d'Alain Ferry (2009) où le narrateur relit *Madame Bovary* (mais aussi des métatextes y afférant) pour échapper à la douleur d'un abandon amoureux. Un critique parlait de ce roman en termes de « fiction citationnelle »¹⁰ mais il ne s'agit pas vraiment de citation, plutôt de fictionnalisation¹¹.

Les problèmes typologiques sont sans fin. Par exemple, comment classer l'extrait, qui est si fondamental pour nous ? Est-ce qu'il convient de le considérer comme une citation dont la fonction est auxiliaire ou bien l'acte de sélection et de troncation en lui-même peut-il être considéré comme créateur de sens ? C'est ce que l'on observe dans les cahiers de littérature ou les carnets de lecteurs par exemple. Autre question, comment classer une œuvre picturale qui illustre un moment, une scène unique et qui pourtant (potentiellement)

⁹ Cf un exemple d'allusion à une fable de La Fontaine dans un texte de Mona Ozouf (Louichon, 2012)

¹⁰ <http://www.magazine-litteraire.com/critique/fiction/memoire-fou-emma-alain-ferry-30-11-2010-32758>

¹¹ Toute proportion gardée, ces fictions de l'œuvre pourraient être rapprochées des romans historiques et l'œuvre fictionnalisée du personnage historique qui habite deux mondes, celui du réel et celui de la fiction. L'intégration d'un personnage historique dans une fiction pose des problèmes spécifiques en termes de production, de réception et d'effets.

actualise l'œuvre (pensons par exemple à *La Mort d'Atala* de Girodet) ?

Quoi qu'il en soit et comme le précisait Genette dans *Palimpsestes*, les catégories ne sont pas étanches. Elles n'ont – en tout cas pour celles proposées ici – qu'une valeur heuristique. C'est pourquoi leurs frontières comme leur nombre et leur désignation peuvent être discutés. Ce que la typologie des OSS apporte c'est la possibilité de décrire les modalités variées et quasi infinies de la présence des œuvres du passé, mais aussi de différencier les œuvres du passé à partir de leurs propension à générer telle ou telle catégorie d'OSS, dans telle ou telle sphère sociale, à telle ou telle époque... L'on peut ainsi observer que les œuvres n'entretiennent pas le même type de relations avec leurs OSS, lesquels peuvent devenir des parasites envahissants, plutôt que des vecteurs de transmission de l'œuvre originale. On peut ainsi constater que certaines œuvres originales brillent de tous leurs OSS (par ex *Madame Bovary*) tandis que d'autres disparaissent sous la quantité des leurs (par ex *Pinocchio* ou beaucoup de contes de Perrault, de Grimm ou d'Andersen).

D'autre part, il me paraît évident que pour penser ce phénomène aujourd'hui, les concepts de multi-modalité ou de transfiction, parce qu'ils permettent de penser la relation entre œuvre et objets seconds comme excédant le texte, sont nécessaires. On pourrait aussi convoquer la notion de transmédialité et les travaux de Jenkins (2013). Celui-ci explique qu'aujourd'hui, l'industrie médiatique conçoit et met en œuvre des récits qui se déplacent et se développent par le biais de médias complémentaires. Un livre, un film, un blog, des applis permettent à une *histoire* de se dire, de se développer, de se complexifier, de changer de mains aussi, puisque les concepts de producteur et récepteur tendent à se brouiller... Jenkins explique que dans cette perspective, il n'y a pas de révolution numérique. L'apparition d'un nouveau média (conçu comme un système culturel) ne tue pas le précédent. La télé n'a pas tué la radio, le cinéma n'a pas tué le théâtre, le numérique n'a pas tué le livre. En revanche, le système médiatique est reconfiguré (en termes d'usages et de valeurs).

Jenkins appelle cette culture du transmédia, dans laquelle tous les médias participent de la création, une culture de la convergence.

Les exemples que donne l'auteur relèvent de la culture contemporaine et industrielle, dans laquelle la fiction est conçue dans une perspective et une économie transmédiatiques, même si il semble qu'elle échappe toujours un peu à ses concepteurs. Jenkins a une vision assez positive de cette dynamique dont il perçoit les dimensions collectives et démocratiques.

Je ne peux pas m'empêcher de faire le lien avec ma réflexion sur l'œuvre patrimoniale. Celle-ci se déplace de médias en médias, se nourrit de ces déplacements, développe son aura, sa présence grâce à eux, échappe aussi à son origine, à son temps, change de sphère, arrive soudain sur le devant de la scène médiatique à la faveur d'un film nouveau, voire d'une déclaration (*La Princesse de Clèves*), d'un événement (*le Traité de la tolérance*) et puis disparaît pour resurgir comme un rhizome, un peu plus loin, un peu plus tard, un peu modifiée, grimée, défigurée, méconnaissable parfois. Le film appelle le tweet qui appelle le livre qui appelle l'article de commentaire qui appelle une édition du texte dont la première de couverture reprend une image du film dont une scène sera utilisée en classe etc.

Si l'œuvre patrimoniale n'est pas *stricto sensu* une œuvre transmédiatique puisqu'elle n'a pas été conçue comme telle, elle en possède certaines caractéristiques et semble pouvoir le devenir à la force de sa propre puissance et de sa plasticité, de sa capacité à générer des OSS toujours plus divers et variés.

Après avoir centré la description sur les modalités de la présence des œuvres patrimoniales, puis catégorisé ces modalités, il convient à mon sens de considérer l'œuvre patrimoniale comme constituée de l'œuvre et de ses OSS. Nulle réception de *Madame Bovary* ou du *Petit Chaperon rouge* n'est possible en dehors des « nuages de discours » (Calvino, 1984, 10) (ajoutons « et d'objets ») dont les œuvres sont environnées. Et parfois, les nuages de discours et les OSS sont si envahissants que l'œuvre disparaît. On peut alors en parler (Bayard, 2007) mais aussi s'en nourrir sans l'avoir lue.

2. Les OSS à l'école

L'école est consommatrice de patrimoine, c'est une évidence, l'école consomme du passé littéraire. Mais le consommant au présent, elle le rend présent. À chaque fois que *Madame Bovary* est mise au programme d'une séquence d'une classe de lycée, à chaque fois qu'une enseignante de maternelle lit « un » petit chaperon rouge, les œuvres sont là. Mais si l'on accepte l'idée que l'œuvre patrimoniale ne peut aller sans ses OSS, cela signifie d'abord que l'école consomme des OSS. Voyez par exemple l'usage massif des illustrations, des parodies, des hypertextes, des métatextes, voire des adaptations cinématographiques dans les manuels scolaires ou dans les séquences pédagogiques.

Mais on le sait, l'école n'est pas seulement consommatrice de patrimoine, elle est aussi une des instances de patrimonialisation, et donc normalement de production d'OSS. Parmi les OSS produits par l'école ou plus exactement pour l'école, on peut inclure par exemple toutes les éditions à destination des classes, les ouvrages parascolaires, les gloses didactiques, etc.

Mais ici, je voudrais me demander si l'on peut considérer que les élèves produisent des OSS dans le cadre des activités scolaires ordinaires. Ce que je ne peux évidemment pas faire autrement que de manière oblique. J'ai donc choisi de travailler cette question à partir des manuels scolaires.

2.1. Méthodologie

J'ai choisi une œuvre patrimoniale susceptible de se retrouver dans des manuels, autrement dit mise au programme de manière quasi-obligatoire. Les *Fables* de La Fontaine sont au programme de la classe de 6^e depuis 2008. J'ai donc sélectionné huit manuels conformes à ces programmes. J'ai considéré comme observable toute activité d'écriture spécifiée comme telle (en général par le biais de la consigne, d'un pictogramme ou d'un intitulé de rubrique) en lien avec la lecture d'une ou de plusieurs fables. Ces activités constituent donc mes données.

Pour simplifier l'exposition, j'utiliserai d'abord une désignation que je dirai « empirique »¹² pour la simple mise au jour de ce que l'on trouve :

La quantification précise me semble inutile eu égard aux questions que je me pose. Cependant, on peut observer des activités fréquentes et présentes dans pratiquement tous les manuels. Ce sont :

- Rédaction d'une morale de fable
- Rédaction d'une anecdote, d'un récit, d'une expérience qui illustre une morale de fable
- Résumer une fable
- Écrire un pastiche de fable « à la manière de »
- Écrire une parodie de fable « à la manière de »¹³
- Écrire une suite, une fin, une autre fin de fable
- Ajouter un dialogue à une fable
- Écrire une fable à partir d'un contenu diégétique donné sous forme d'illustration, de résumé, de script ...

J'ai aussi trouvé à une (1) ou deux (2) reprises ces activités :

- Réécrire une fable en modifiant une donnée fictionnelle (par exemple : « le loup a raison » ou bien « c'est le bœuf qui veut ressembler à la grenouille ») (2)
- Transformer une fable en BD (2)
- Réécrire une fable en vers (1)
- Écrire une recette pour écrire une fable (1)
- Écriture métatextuelle¹⁴ (1)

¹² Sylvie Plane (2004), à l'issue d'une recherche proposant à des enseignants d'annoter un texte de vulgarisation scientifique, pose qu' « il existe une catégorie empirique des 'mots difficiles', qui se présente sous la forme d'une liste ouverte, et qui n'est ni une catégorie linguistique, ni une catégorie didactique, mais une catégorie empirique à fonction didactique ».

¹³ Qui est en réalité un pastiche de parodie.

¹⁴ *Partagez-vous le point de vue du rat des champs ? Présentez votre avis en trois ou quatre lignes. Commencez par la formule : « Pour ma part, je considère que... »* (L'œil et la plume, p. 201)

2.2. Résultats et analyses

Pour analyser les résultats, on pourrait utiliser la typologie proposée par François Le Goff (2011) : écrire « dans » (homologie énonciative et générique), « à côté » (écriture fictionnelle à partir du texte) ; « sur » (métatexte) ou s'inspirer de l'analyse de Marie-Michèle Caetermann (2003) des sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée, considérés comme des productions d'hypotextes, dans laquelle elle montre la multiplicité des natures effectives des hypotextes convoqués. Mais ici, je propose un classement à partir du cadrage théorique des OSS :

| Adaptations | Hypertextes | Métatextes | Transfictions | Allusions | Fictions de l'œuvre | Allusions | Hors OSS |
|---------------------|---|-------------------------------------|--|-----------|---------------------|-----------|--------------------------------|
| Transformer F en BD | Écrire une parodie de F « à la manière de » | Donner son avis sur un comportement | Récrire F en modifiant une donnée fictionnelle | | | | Écrire une fable ¹⁵ |
| | S+7 | | | | | | |
| | Ajouter un dialogue à F | | | | | | |
| | Écrire une suite, une fin, une autre fin de F | | | | | | |
| | Réécrire F en vers | | | | | | |
| | Écrire un | | | | | | |

¹⁵ Cette activité relève de l'imitation.

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | pastiche de F « à la manière de » | | | | | | |
| | Résumer une F | | | | | | |

Il apparaît que l'écriture de la réception prend essentiellement la forme d'une transformation hypertextuelle, souvent de type « amplification » mais, et c'est cela qui m'importe, souvent « amplification » d'un *hypotexte modifié*, par exemple la morale, un début de fable etc.. La fable, *une* fable est finalement assez rarement hypotexte d'un OSS produit par les élèves. Et si réception il y a, elle est réception d'un « bout » de fable et écriture hypertextuelle d'une réception d'un « bout » de fable.

L'imitation générique tient une place importante et paraît une des finalités de l'écriture dans une séquence. Cette finalité apparaît dans la progressivité de plusieurs séquences se concluant par l'écriture d'une fable. Or, l'imitation générique ne relève pas des OSS et donc d'une écriture de la réception, en tout cas d'une écriture de la réception *d'une* œuvre.

L'écriture métatextuelle (l'écriture sur) est très rare. Cette conclusion pourrait être nuancée. En effet, nombre d'activités proposées dans les manuels relèvent d'une activité métatextuelle. Cependant, elles sont catégorisées du côté de la lecture ou d'activités type « bilan ». Même si elles peuvent s'exercer à l'écrit, la finalité n'est pas du côté d'une écriture (de la réception). On ne produit pas un objet sémiotique mais ce qui pourrait éventuellement constituer un élément d'un potentiel objet que l'on n'apprend pas à produire. Jamais la lecture de l'œuvre n'est *explicitement* l'objet de la production, jamais une telle production n'est *explicitement* objet d'apprentissage.

Enfin, certains OSS sont absents des manuels. On peut supposer qu'il y a là des raisons techniques, d'autres liées à la tradition scolaire et d'autres liées aux objectifs.

On doit évidemment mettre en lien ces observations avec la question de la finalité des enseignements et de la place des œuvres dans la formation des élèves et ici, en l'espèce, la question de l'équilibre entre connaissances sur la fable et connaissance de certaines fables, entre genre et œuvres, documents et monuments. Privilégier l'imitation générique c'est bien sûr privilégier la fable plutôt que les fables, le genre plutôt que les textes qui sont considérés ici comme documentaires, documentant le genre. Privilégier la transformation hypertextuelle, c'est choisir des morceaux de texte, au service de savoirs sur la fable. Délaisser l'écriture métatextuelle, c'est délaissé le discours sur *une* fable, discours qui peut, qui pourrait être de forme variée, à fortiori au collège, lorsque le poids des examens ne contraint pas encore les formats scripturaux, où l'écriture métatextuelle n'est pas *forcément* un commentaire composé, où l'écriture « sur » n'épouse pas *nécessairement* des formes savantes ou n'implique pas *obligatoirement* des postures de distanciation outillée.

Manuels de 6^e utilisés :

- POTELET, H., BOUSSEMART, M., BUSSEYON-COUPPEL, M. & GROSSIR, C. (2009). *Rives bleues*. Paris : Hatier.
- BRIAT, C., CAVROIS, J.-M., DURAND DEGRANGES, C., LAHANA, K. & ZOBEL, M. (2009). *Jardin des lettres*. Paris : Magnard.
- POTELET, H., BUSSEYON-COUPPEL, M., AUTIQUET, A., GROSSIR, C., SAME-TUQUET, A. & MANGE-BRUN, S. (2014). *Colibris*. Paris : Hatier.
- BALLANFAT, E. (coord.) (2009). *Mots et Émotions*. Paris : Magnard.
- BERTAGNA, C. & CARRIER-NAYROLLES, F. (2009). *Fleurs d'encre*. Paris : Hachette.
- HIMY, O., ARTAUD, D., BARJOLLE, E., FRAVEGA, D., NIEL, N., RAPPOPORT, M. & VERMOT-GAUCHY, F. (2009). *Les Couleurs du français*. Paris : Hachette/Istra.

- GINTER, G., HUMBERT-VIER, B., LARVOR, A., MARAIS, O., VERHILLE, M. & WEBER-PALLEZ, M. (2009). *Fil d'Ariane*. Paris : Didier.
- HAUBERT, D., LE GUERN-CAMARA, G., PELLET, E. & SANTONIBISSAIN, F. (2009). *L'Œil et la plume*. Paris : Belin.

Bibliographie :

- BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Minuit.
- CALVINO, I. (1984). *Pourquoi lire les classiques ?* Paris : Seuil, « Points ».
- CAUTERMANN, M.-M. (2003). Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée. *Recherches* n°39, 1-96.
- GAUDREAULT, A. & GROENSTEEN, T. (Éd.) (1998). *La Transécriture. Pour une théorie de l'adaptation*. Québec : Nota Bene.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil.
- JABOKSON, R. (1963), *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- JENKINS, H. (2013). *La Culture de la convergence. Des médias au transmédia*. Paris : Armand Colin.
- LE GOFF, F. (2011). Les malles du lecteur, ou la lecture en écrivant. In C. Mazauric, M.-J. Fourtanier & G. Langlade (Éd.), *Textes de lecteurs en formation*, 219-229. Bruxelles : Peter Lang.
- LOUICHON, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. In I. de Peretti & B. Ferrier (Éd.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui. Approches critiques et didactiques*. Bruxelles : Peter Lang, 37-49.
- LOUICHON, B. (2015). Le patrimoine : du passé dans le présent. In M.-F. Bishop & A. Beladjin (Éd.), *École et patrimoines littéraires*, 94-107. Paris : Champion.
- SAINT-GELAIS, R. (2011). *Fictions transfuges. La Transfictionnalité et ses enjeux*. Paris : Le Seuil.
- PLANE, S. (2004). La question des « mots difficiles » : un consensus à interroger. Quelques éléments d'une enquête sur le repérage des problèmes lexicaux. Colloque AIRDF, Laval.
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Ronveaux-Dolz/sylvie-plane.pdf (consulté le 19/09/2016)
- PUIDOYEUX, C. (2015). Lecture actualisante dans l'espace-temps multimodal de l'adaptation. In O. Dezutter & E. Falardeau, *Les Temps et les lieux de la lecture*. Namur : Presses Universitaires de Namur.