

18

multimodalité(s)

REVUE DE RECHERCHES EN LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Éclatement des formes, des théories et des pratiques didactiques
de la littérature sous l'impact du numérique

Sous la direction d'Eleonora Acerra et Jean-François Boutin

Décembre 2023

La Revue *Multimodalité(s)* est publiée sous licence Creative Commons,
selon les spécifications suivantes : BY, NC et ND.



Regards de didacticiennes de la littérature sur les écrits en réseaux de lecteurs

Pierre Moinard, Université de Poitiers – Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Résumé

L'article étudie cinq publications récentes qui, en didactique de la littérature, portent sur des usages scolaires d'espaces numériques pour entretenir des échanges entre lecteurs-scripteurs, à des niveaux d'enseignement différents. La méta-analyse interroge les enrichissements théoriques avancés pour rendre compte de la diversité des écrits de lecteurs sur la Toile et des effets de leurs didactisations. La comparaison des cadres théoriques, des méthodologies, et des interprétations de résultats montre deux convergences majeures, en dépit de la variété des terrains étudiés par les chercheuses. D'une part, les recherches examinées documentent un tissage des discours asynchrones et synchrones, au service, parfois, de relances réflexives. D'autre part, ces recherches apportent des informations nouvelles sur la temporalité des apprentissages littéraires en collaboration.

Abstract

This article studies five recent publications which, in didactics of literature, focus on school uses of digital spaces to maintain exchanges between readers-writers, at different teaching levels. The meta-analysis questions the modification and enrichment of theorizations that allow researchers to study the diversification of readers' writings on the Web and their didactizations. The comparison of theoretical frameworks, methodologies, and interpretations of results shows two major convergences, despite the variety of terrain studied by the researchers. On the one hand, the research examined document a weaving of asynchronous and synchronous discourses, sometimes serving reflexive reminders. On the other hand, they provide new information on the temporality of collaborative literary learning.

Mots-clés: forums et blogues d'élèves lecteurs, écrits de lecteurs, vidéo de lecteurs, chronogénèse.

Keywords: student-reader forums and blogs, readers' video, readers' writings, chronogenesis.

Pour citer cet article:

Moinard, Pierre (2023). Regards de didacticiennes de la littérature sur les écrits en réseaux de lecteurs. *Revue Multimodalité(s)*, 18.

Dans le champ de la didactique de la littérature, les travaux sur les écritures de lecteurs à l'ère numérique se sont multipliés depuis une décennie. En 2013, deux colloques ont ouvert la voie. Lors des «14^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature», à l'Université Laval de Québec, plusieurs communications ont abordé des situations scolaires inspirées par la twittérature, les blogues personnels et les réseaux sociaux dans le cadre d'une réflexion sur «une “multilecture” et une “multiécriture” littéraire» (Lacelle et Boutin, 2015). La même année, les organisateurs du 12^e colloque de l'Association Internationale de Didactique du Français, à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne proposent une réflexion sur les «usages de l'informatique» et «la dimension didactique qui en découle» (Depeursinge, Florey, Cordonier, Aeby Daghé, de Pietro, 2016, p. 11).

Dans les années qui ont suivi, en lien avec le développement de travaux sur les «écritures de la réception» (Le Goff et Larrivé, 2018), l'écologie des écritures de lecteurs en réseaux (scolaires ou non) est explorée. Plusieurs articles de recherche interrogent des expérimentations d'écritures asynchrones en classe de littérature (Cuin, 2015; Brunel et Guérin Callebout, 2016; Rannou et Le Baut, 2017; Moinard, 2017).

Le troisième colloque international *L'enseignement de la littérature avec le numérique* offre l'occasion d'examiner des recherches qui, en didactique de la littérature, interrogent les partages asynchrones d'expériences de lecture et d'écriture littéraire. Dix ans après les premières manifestations scientifiques, il convient en effet de cerner comment des didacticien.nes de la littérature pensent les mutations génériques qui caractérisent les productions d'internautes ainsi que leurs adaptations à des enseignements littéraires.

Pour éclairer ce questionnement, une méta-analyse nous a semblé utile. Nous avons retenu un corpus de cinq publications qui, dans la période récente (2018-2021), ont abordé les écritures en micro-réseaux de classes, à différents niveaux d'enseignement, dans des contextes géographiques et didactiques variés: trois articles, un chapitre et une section d'ouvrage. Leurs références et les raisons de leur choix seront précisées dans la première partie de l'article.

L'étude de ces recherches répond à deux questions complémentaires. Nous souhaitons comprendre dans quelle mesure les chercheuses¹ adaptent des théorisations didactiques de la lecture et de l'écriture littéraires pour décrire des genres d'écriture des lectures en constant renouvellement chez des internautes et pour examiner leurs transferts scolaires. Nous interrogeons aussi les apports des recherches à une réflexion sur l'efficacité, pour les apprentissages littéraires, d'une collaboration soutenue par des échanges en ligne.

Le propos sera organisé en quatre parties. Dans la première, les critères de constitution du corpus des publications retenues seront précisés, puis la comparaison des questionnements et méthodologies conduira à cerner des convergences. Dans la deuxième partie, nous aborderons les transferts notionnels et les adaptations de théorisations avancées par les chercheuses pour appréhender les usages d'outils numériques ou la didactisation de pratiques sociales sur la Toile. Dans la troisième partie, nous confronterons leurs approches du temps didactique dans le cadre d'enseignements littéraires hybrides²; cela amènera, dans la quatrième partie, à synthétiser les considérations portant sur les formes et les effets d'une interdiscursivité en ligne et en classe

1. Toutes les publications considérées sont écrites par des femmes.

2. Des enseignements associant, selon des dosages divers, les travaux en co-présence des acteurs et à distance.

De l'étude des genres pratiqués par les internautes à l'analyse des enseignements: spécificités et points communs des cinq publications examinées

Nous examinons les études suivantes, par ordre chronologique :

- Anne-Marie Petitjean (2018). Écrits collaboratifs en classe de littérature. Expériences d'écriture sur *Pad* au collège et au lycée. Dans *L'enseignement de la littérature avec le numérique*, M. Brunel et F. Quet (dir), Peter Lang, pp. 179-198.
- Nathalie Brillant-Rannou (2018). Du booktube à la vidéo de lecteur: enjeux d'un genre scolarisable. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale (R2LMM)*, 8.
- Claire Augé (2020). Iphigénie sur Facebook: portraits numériques et lecture d'une œuvre patrimoniale, *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale (R2LMM)*, 12.
- Marie-Sylvie Claude et Bénédicte Shawky-Milcent (2021). Numérique et lecture littéraire: quel contrat? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale (R2LMM)*, 14.
- Magali Brunel (2021). *L'enseignement de la littérature à l'ère du numérique*, chapitres XIV à XVI (« Expérimentation d'un blog de fanfictions en classe de 3^e »). Presses Universitaires de Rennes.

Désormais, ces travaux seront désignés par la mention du nom de l'auteure sans autre indication.

La constitution du corpus

Nous n'avons retenu que cinq publications dans le but d'explorer quelques éléments de synthèse qu'une recension plus large des travaux de la dernière décennie, que nous projetons à moyen terme, pourra intégrer. La taille du corpus permet aussi une comparaison précise.

Nous avons choisi de rendre compte de recherches interrogeant des usages du numérique, pour relier des lecteurs. Dans différents contextes, les chercheuses repèrent complémentirement certains processus d'apprentissages et de communication.

Les publications de Brillant-Rannou, Augé et Brunel analysent les pratiques sociales avant de rendre compte de leur didactisation. Brillant-Rannou met en relation l'étude de « booktubes » de grands lecteurs et l'examen de vidéos de lecteurs qu'elle a demandées à ses propres étudiant.es en licence de lettres et du master formant les professeur.es de lettres du secondaire. Ces vidéos répondent à des consignes invitant à exprimer par la vidéo « la subjectivité et la créativité de [la] lecture » (p. 12).

Augé étudie l'expérimentation avec ses élèves de seconde générale³ d'écritures de portraits fictifs de personnages d'*Iphigénie* de Racine, sur l'application scolaire, *Fakebook*⁴, qui permet d'imiter des pages *Facebook*, rendant donc visible une association de publications par l'auteur du « profil » et de commentaires par les membres d'une communauté.

Brunel revient sur les expérimentations, réalisées pendant une année scolaire dans deux classes de troisième⁵, d'un blogue de *fanfictions* accompagnant les lectures d'œuvres intégrales, *Le Meilleur des mondes*, d'A. Huxley (1932); *La Ferme des animaux*, de G. Orwell (1945) et *Le Collier rouge* de J.-C. Rufin (2014). Ce blogue associe un espace de publication des textes inventés, un forum informel sur lequel les élèves publient des commentaires libres et un forum dont les thèmes sont posés par l'enseignante. Brunel ancre sa réflexion sur les enseignements dans une description de « l'objet fanfiction » dans les pratiques sociales. Elle en caractérise les « spécificités langagières » (p. 226) avant d'explicitier « les principes qui ont soutenu le travail de transposition didactique expérimenté » (*Idem*).

Les deux autres publications étudient des usages d'outils numériques d'emblée conçus pour l'enseignement. Comme ces usages reposent sur l'enrichissement progressif d'environnements numériques à travers des écrits interactifs, leur étude conduit les chercheuses à interroger certains phénomènes analogues à ceux qui découlent de transpositions de pratiques sociales.

Petitjean examine deux séquences orientées par des productions écrites inventives, une nouvelle fantastique en quatrième⁶ et les réquisitoires ou plaidoyers du procès fictif d'un personnage balzacien en seconde générale. L'écriture collaborative s'effectue sur le logiciel *Etherpad*, qui associe un document collaboratif à un outil de clavardage.

Claude et Shawky-Milcent n'abordent pas non plus les pratiques sociales. Leur article interroge des usages contrastés d'une « application de lecture pour la classe » (p. 3), *Glose*⁷, dans deux classes de troisième. Cet outil permet de rendre visibles des commentaires dans les marges des textes étudiés. Dans une classe, l'application est mise au service de l'« étude d'un récit d'anticipation », *Le Passeur*, de Lowry (1992/1994). Dans l'autre, elle sert la lecture de *La Promesse de l'aube*, de Gary (1960) dans le cadre d'une réflexion sur l'écriture autobiographique.

Les logiciels éducatifs (*Etherpad* et *Glose*) affichent un texte collaboratif en évolution, progressivement enrichi par de nouvelles interventions d'élèves (sous la forme de commentaires ou d'ajouts). Sur *Etherpad*, le texte co-élaboré sur la page wiki est à la fois le produit (toujours révisable) et le contexte de la collaboration.

Le corpus retenu reflète aussi quelques interrogations significatives sur les enseignements de la lecture-écriture littéraires. Claude et Shawky-Milcent, Augé ou Brunel interrogent l'appropriation

3. La première année du cursus du lycée général dans le système français. Il s'agit d'élèves de 16 à 17 ans.

4. *Fakebook* est un outil pédagogique qui imite le réseau social (créé par *classtools*: <https://www.classtools.net/FB/home-page>.)

5. La dernière année du cycle du collège en France; pour les élèves de 15 à 16 ans.

6. Ce niveau concerne des élèves de 14 à 15 ans.

7. Disponible à l'adresse <https://glose.com/bookstore>.

d'œuvres patrimoniales et la distanciation progressive des lectures. De surcroît, Brunel et Augé prennent en considération un ensemble de compétences littéraires, relevant de trois opérations de lecture⁸. Brunel étudie également, à l'instar de Petitjean et Brillant-Rannou, l'investissement d'une posture d'auteur⁹ et la créativité des apprenant.es.

Le corpus que nous étudions est surtout représentatif de deux « pistes » (2021, p. 49) qui, selon Brunel, structurent les recherches sur le numérique dans l'enseignement de la littérature. Dans sa synthèse récente, elle distingue, en effet, que les travaux prennent en compte « des pratiques informelles » pour interroger les « mises en dialogue entre les nouveaux supports médiatiques et numériques et les œuvres patrimoniales » (p.50) et les explorations des « perspectives didactiques nouvelles [offertes par] les nouveaux [...] supports numériques [pour les] pratiques de lecture subjective ou d'écriture créative » (*Idem*).

Enfin, les recherches examinées présentent trois convergences essentielles, qui justifient leur comparaison, en dépit de la variété des dispositifs, des niveaux d'enseignement (du collège à l'université) et des contextes didactiques.

Premièrement, ces recherches questionnent des usages scolaires du numérique sans rapporter les observations aux seules potentialités des « outils » numériques ou des fonctionnalités. Les chercheuses envisagent toutes le rôle du numérique dans le cadre de dispositifs d'enseignements pour considérer l'impact des choix de consignes et les progressions.

Deuxièmement, comme nos analyses le préciseront, les travaux poursuivent une visée commune de compréhension d'usages de services numériques dans des classes (relativement¹⁰) ordinaires. Troisièmement, les études examinées partagent deux orientations théoriques. Elles prennent toutes en considération la formation de sujets lecteurs et scripteurs¹¹ à travers l'interaction lecture-écriture. Les productions écrites et les commentaires en ligne sont analysés en tant que reconfigurations collaboratives des expériences de lectures. Que les questionnements des chercheuses soient principalement centrés sur l'expression des lectures subjectives et actualisantes (Claude et Shawky-Milcent, Augé), sur les enseignements et apprentissages de l'écriture créative (Petitjean, Brillant-Rannou) ou, tour à tour, sur les opérations de lecture et d'écriture (Brunel), l'écrit est considéré comme une « trace scripturale qui accompagne un évènement de lecture » (Le Goff, 2020, p. 248).

Il convient d'indiquer aussi que les chercheuses tiennent compte du cadre épistémologique de la littératie médiatique multimodale. Les trois articles de notre corpus proviennent de la

8. Brunel (p. 252) distingue trois « opérations de lecture » de littérature : la compréhension (du sens général, en particulier du sens implicite), l'interprétation et l'appréciation (ou capacité à exprimer et préciser des jugements personnels sur l'œuvre).

9. La posture qui conduit un.e élève à assumer la responsabilité de ce qu'il ou elle écrit tout en prenant en compte son lecteur.

10. Dans Augé et Billant-Rannou, la chercheuse expérimente elle-même ; dans les autres, les professeure.es ont un intérêt particulier pour l'expérimentation et sont plus ou moins accompagnée.es par les chercheuses. En revanche, les élèves n'ont pas été choisis. Toutes les observations sont développées en contexte écologique.

11. L'élève est envisagé comme sujet, s'impliquant dans la lecture et l'écriture avec son individualité, sa subjectivité et son histoire.

revue *R2LMM*. Ce cadre conduit Brillant-Rannou, Brunel et Augé à interroger la potentialisation de certaines compétences interprétatives et appropriatives grâce à la production multimodale collaborative. Brillant-Rannou, souligne même que les vidéos d'étudiants lecteurs constituent des formes particulièrement intéressantes d'écrits de la réception¹²; à partir de l'hypothèse que « la vidéo de lecteur [...] révélerait et stimulerait des gestes de lecture littéraire » (p. 6).

Ces points communs expliquent que les résultats discutés dans les cinq recherches présentent deux importantes zones de convergence relatives à la construction du temps didactique et aux évolutions des discours, convergences que nous explorerons.

Catégories pour l'analyse des recherches

Pour saisir des enrichissements théoriques et comparer les résultats des recherches, nous avons catégorisé comme suit les questionnements, les cadres notionnels et méthodologiques.

Les questionnements des recherches se distinguent avant tout selon la nature des effets d'apprentissages interrogés: l'engagement dans une écriture créative à partir de lectures ou, directement, le développement d'opérations de lecture, en particulier de l'interprétation. Ces questions sont plus ou moins associées à des interrogations sur le travail des enseignant.es, en particulier sur l'élaboration de nouveaux gestes didactiques. En outre, Augé, Brillant-Rannou et Brunel questionnent spécifiquement le phénomène de transposition didactique de pratiques sociales et son utilité.

Deux modes d'enrichissement des cadres théoriques sont observables, comme nous le verrons plus précisément: les adaptations de notions venues de différents champs des recherches en éducation et les prolongements des paradigmes didactiques de la lecture ou de l'écriture littéraires.

Les méthodologies, enfin, relèvent de deux démarches. Les trois recherches qui examinent les effets d'une ingénierie didactique inspirée par des pratiques sociales (Augé, Brillant-Rannou et Brunel) adoptent une démarche itérative selon un protocole semi-expérimental. Elles s'intéressent aux évolutions d'une ingénierie mise au point par la chercheuse puis expérimentée à plusieurs reprises par une même enseignante (parfois la chercheuse elle-même). Petitjean comme Claude et Shawky-Milcent, quant à elles, comparent des utilisations d'une même application par des enseignant.es aux profils contrastés, dans le cadre d'enseignements que ces dernier.res ont conçus.

Avant d'explorer les analyses d'un temps didactique rythmé par l'alternance d'échanges synchrones et asynchrones puis celles des évolutions discursives, nous examinons les enrichissements théoriques avancés par les chercheuses.

12. « L'écriture de la réception est 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 » (Le Goff, 2020, p. 240).

Des théorisations à l'épreuve: les intégrations de notions et les adaptations de paradigmes

Dans trois recherches, la description de pratiques sociales conduit à revenir sur des notions du champ de la didactique de la littérature. Celles sont revisitées dans la mesure où les chercheuses s'efforcent de rendre compte de genres d'écritures créatives sur la Toile, qui, bien souvent, brouillent des catégorisations habituelles. Brillant-Rannou, par exemple, insiste sur le mélange de catégories qui caractérise certaines pratiques sociales :

L'ouverture de la plateforme *YouTube* va offrir un champ considérable à ces « débordements » génériques, techniques et artistiques, brassant les catégories amateur/artiste, documentaire/fiction, commentaire/narration, œuvre/réception. (p. 3)

Pour Brillant-Rannou, Augé et Brunel, la description de genres composites en émergence sur la Toile sous-tend des retours sur la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985). Les chercheuses décrivent des processus assez comparables à une « transposition didactique externe » (Chevallard, 1985), à ceci près qu'il s'agit de réélaborer des savoirs pratiques, non des savoirs savants.

Brunel et Brillant-Rannou insistent sur les transformations créatives que réalisent les transferts scolaires de genres ou de pratiques. Pour la première, « le genre enseigné ne forme pas le “détachement” du genre social. L'opération de transposition n'est pas “transparente” mais créative » (p. 230). La seconde jette le doute sur une approche imitative du *BookTube* car, si ce genre demeure à ses yeux « efficace au niveau de la communication », il reste « somme toute très canalisé dans ses traits génériques et formels » (p. 11).

Brunel précise le processus de transposition de genres non scolaires d'écrits de lecteurs. Elle souligne l'importance de définir des objectifs d'enseignement et de les mettre en relation avec certaines caractéristiques des pratiques sociales. Pour la transposition des blogues de *fanfiction*, la chercheuse retient trois aspects principaux :

- les interventions de lecteurs dans un forum offrent la possibilité de développer « des compétences appréciatives » (p. 230) et de structurer des communautés de lecteurs ;
- les commentaires des *fanfictions* favorisent des compétences d'analyse textuelle et métatextuelle ainsi que « des compétences de réflexivité » (*Idem*) ;
- les productions des écrits créatifs *fanfictionnels* peuvent développer « des compétences scripturales nombreuses mais aussi, à travers les différentes phases de réécriture, favoriser des postures de réflexivité » (*Idem*).

Au-delà de l'appui sur le cadre général de la transposition didactique, des enrichissements théoriques sont produits par les intégrations aux paradigmes de la didactique de la littérature, de notions issues de la didactique comparée ou des Sciences de l'Éducation, de la sociologie des pratiques culturelles, des Sciences du Langage (désormais SDL) ou encore des Sciences de l'Information et de la Communication (désormais SIC). Les exemples suivants montrent l'intérêt de ces transferts notionnels.

Claude et Shawky-Milcent prolongent les définitions des méso/topo/chrono genèses¹³ (Sensevy, 2007) au service de leur questionnement sur l'« efficacité de l'application numérique *Glose* » (p. 3) pour les enseignements de la lecture de littérature. Les chercheuses articulent deux approches de la lecture littéraire (visant à former un Lecteur Modèle vs un sujet lecteur¹⁴) « aux trois composantes du contrat didactique » (p. 5), pour définir des évolutions méso/topo/chrono/génétiques différenciées. Elles montrent, en particulier, que le rôle d'« enseignant garant de la confrontation des points de vue dans une hiérarchisation des participations » caractérise la topogenèse d'une « lecture littéraire mobilisant le lecteur modèle » alors que la prise en compte du sujet lecteur implique d'agir en « enseignant garant de l'expression de tous les points de vue, de leur confrontation » (p. 9). Ainsi enrichi, le cadre théorique permet de comprendre en quoi l'outil numérique peut influencer le « contrat didactique » en accentuant la visibilité des lectures singulières. Les chercheuses font remarquer par exemple que « l'intensification et la multiplication des échanges » sur *Glose* soutient dans certains cas l'action d'un « enseignant garant de la participation de tous » (p. 9). En somme, l'adaptation des notions de la didactique comparée conduit à dépasser la seule considération des potentialités d'un outil pour en décrire finement les différents usages scolaires.

Des transferts dans le champ de la didactique de la littérature de notions issues des SDL, SIC ou de la sociologie des pratiques culturelles sont utiles aux chercheuses pour analyser, dans leurs singularités, des formes de collaboration en ligne.

Pour son étude de *fanfictions* scolarisées, Brunel repère des convergences notionnelles entre les trois « types de productivité (chez le lecteur-fan) » qu'a défini le « sociologue de la lecture » J. Fiske (1989) – la « productivité sémiotique », la « productivité énonciative » et la « productivité textuelle » – et des théorisations récentes de l'activité du lecteur scripteur en formation par les didacticiens de la littérature. Elle mentionne les travaux de Langlade et Rouxel (2004) sur la « la prise en compte du sujet lecteur » (p. 228); ceux de Lebrun et Coulet (2004) et Rouxel (2007) pour penser « le développement de communautés de lecteurs dans la classe » et les recherches de Rannou (2013) et de Le Goff (2011) théorisant « la mise en œuvre de lectures créatives » (*Idem*). Les formes de productivité distinguées par le sociologue s'intègrent d'autant mieux au cadre de didactique de la littérature qu'elles décrivent des formes de production textuelle du point de vue du sujet. Elles enrichissent ce cadre dans la mesure où elles précisent la dimension collaborative des activités de sujets lecteurs et scripteurs. Le cadre théorique permet alors de rendre compte de formes de collaboration à distance, dans lesquelles des textes deviennent l'expression et le support des liens entre les acteurs.

13. La mésogenèse renvoie à l'évolution du milieu en particulier des supports de travail; la topogenèse, à la répartition des rôles et la chronogenèse au déroulement temporel. Nous reviendrons plus précisément sur cette notion.

14. Pour U. Eco (1992) le Lecteur Modèle est une stratégie textuelle permettant d'orienter une coopération inter-prétative. Dans la pratique scolaire de la lecture littéraire, l'expression renvoie à la formation d'un lecteur avant tout capable de saisir des significations que l'on juge programmées par le texte. Les théoriciens du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004) mettent l'accent sur l'activité imaginative et émotionnelle du lecteur réel.

Augé, elle aussi, adapte des notions venues des SDL et des SIC pour analyser des formes spécifiques de participation en ligne. Son cadre intégrateur, en didactique de la littérature, lui permet d'aborder l'écriture de profils fictifs de personnages comme « des variantes du “journal de personnage¹⁵” à partir de la théorisation des “écrits de la réception” (Le Goff et Larrivé, 2018). Pour appréhender l'interactivité en ligne et le rôle des commentaires des profils fictifs de personnages, la chercheuse reprend la notion de “conversation écrite” (Bernier, 2011). Cette notion renvoie à “l'illusion de la présence de l'autre [donnée] à travers [...] les marques d'oralité, l'emploi d'abréviations, le recours à une iconicité (émoticônes, smileys) et une néographie comme les hashtags ou l'emploi de majuscules par exemple” (Bernier, 2011; p. 13). Cette intégration notionnelle la conduit à étudier les commentaires comme un ensemble (une conversation continuée), lui-même en interaction avec les productions créatives.

Les deux autres recherches enrichissent des théorisations en didactique de la littérature sans recourir aux greffes de notions adaptées d'autres champs mais en prolongeant des paradigmes. Ainsi, pour aborder les vidéos de lecteurs, Brillant-Rannou prolonge la description des “activités fictionnalisantes” du sujet lecteur (Lacelle et Langlade, 2004). Aux cinq activités initiales, elle ajoute “cinq autres gestes de lecture : l'interlecture, la reconfiguration énonciative, la narrativisation [...], la transmodalité, la mise en corps (voix, rythmique, mémorisation, figuration corporelle)” (p. 13). Cet enrichissement de la théorisation initiale est appelé par la spécificité des productions multimodales qui associent volontiers des discours métatextuels et métalectoraux dans un objet artistique singulier. En retour, les analyses fines des productions retenues sur *YouTube* comme celles des vidéos des étudiants lecteurs confirment la pertinence des prolongements théoriques.

Petitjean, pour sa part, est amenée à caractériser des processus rédactionnels singuliers pour expliquer certains des résultats de son étude. Selon elle, les jeunes scripteurs ont eu tendance à adopter des “comportements rédactionnels culturellement numériques” (p. 191). La chercheuse fait “l'hypothèse [...] d'un habitus scriptural modelé par l'écriture [...] sur les réseaux sociaux [...] sur les plateformes de fanfictions ou de RPG” (*Idem*) qui permet aux scripteurs de mobiliser une écriture fictionnelle scolaire. Elle décrit une forme inédite de textualisation par digressions, inflexions et ajouts plutôt que par des corrections et reformulations qui montreraient des “épaississements”. L'hypothèse explicative repose bien sur un enrichissement théorique qui invite à dépasser une “didactique des textes intermédiaires” (Chabanne et Bucheton, 2000). En outre, la notion de “comportements rédactionnels culturellement numériques” permet de comprendre des conduites d'adaptation des élèves eux-mêmes. Ces derniers se plient à un cadre scolaire qu'ils jugent contraignant, tout en ménageant certaines “échappatoires” (p. 194).

Les publications étudiées témoignent donc d'un important travail de théorisation permettant de cerner l'éclatement créatif des écrits des élèves lecteurs en contexte numérique mais aussi de saisir la diversité des gestes de lecture et d'écriture dans le cadre de micro-réseaux à l'échelle des classes.

15. Proposé par Larrivé (2014), ce dispositif d'accompagnement de la lecture demande aux élèves une écriture fictionnelle, en « je » pour prolonger l'identification à un personnage.

Comment, à partir des enrichissements théoriques qui permettant d'analyser la collaboration à distance des lecteurs, les chercheuses envisagent-elles la construction d'un temps didactique de la lecture-écriture littéraire ainsi que les évolutions complexes des discours en interaction ?

Les explorations du temps didactique

M.-P. Chopin (2010) distingue «la dimension provisionnelle du temps», qui correspond au temps d'exposition nécessaire à un savoir pour en garantir l'acquisition (p. 20) du «temps didactique» qu'elle envisage comme «un construit» dans une «perspective processuelle» (p. 10). Cette dimension processuelle du temps d'enseignement-apprentissage constitue «la chronogénèse». Cette notion

rend compte à la fois de l'ensemble des opérations qui organisent le déroulement chronologique du savoir et du résultat de ces opérations, c'est-à-dire l'organisation chronologique de ces objets de savoir. Ainsi certaines décisions de l'enseignant [...] tout autant que certaines actions des élèves. (Reuter et al., 2013, p. 23).

Les recherches que nous étudions explorent ces deux aspects.

Bien qu'elles décrivent des enseignements distincts, ces recherches montrent comment l'alternance des temps de travail en ligne et en présence contribue à la fois à augmenter le temps des enseignements-apprentissages et créer des rythmes de travail différents.

Augé explique pourquoi l'organisation générale des phases d'enseignement dans son ingénierie est adaptée aux «élèves en grande difficulté et peu enclins à la lecture» avec lesquels elle mène l'expérimentation» (p. 9). La succession des cinq phases de travail de son dispositif de lecture ménage en effet une appropriation progressive de l'œuvre patrimoniale. La «lecture parcellaire [...] réalisée individuellement à la maison» est orientée «par une première écriture personnelle d'un journal de personnage» (p. 10); puis «les élèves, réunis en cercles de personnage écrivent le journal collaboratif d'un personnage» (*Idem*). Le troisième temps est consacré à la lecture des productions à l'ensemble de la classe avant, dans un quatrième temps, qu'«un échange entre pairs [...] à la manière d'un jeu de rôle» (*Idem*) permette à chacun d'incarner le personnage qui lui a été attribué. Enfin, lors d'une cinquième étape, «chaque «cercle de personnage» écrit collaborativement le profil fictif du personnage attribué» (*Idem*). Grâce à une ingénieuse division du travail (un personnage est attribué à chaque «cercle»), les allers et retours entre lecture et écriture (ou «jeu de rôle») visent la maturation des productions et des interprétations.

Brunel précise une même intention à propos du travail sur la plateforme fanfiction. Elle indique que la «chronogénèse de la lecture» (p. 233) vise à «conserver les potentialités didactiques d'une découverte progressive» (*Idem*) à travers le tissage de «séances de lecture», «d'écriture» et des temps de travail dans «l'espace personnel extrascolaire» (p. 234). La circularité des phases de «lecture, étude, réalisation» (p. 233) doit favoriser une dialectique de l'étude et de la lecture de l'œuvre littéraire chez des élèves encore jeunes (en classe de troisième).

De surcroît, les chercheuses soulignent que les temps d'écriture asynchrone (de commentaires ou de productions inventives) ont l'avantage de laisser à chacun.e le temps d'opérer des retours réflexifs. Brunel, en particulier, indique que «dans le cas du blog fanfiction c'est la possibilité très

large de réviser le texte [de fiction], longuement, hors du temps scolaire, en lien avec les commentaires, dans l'interaction, qui a stimulé des processus productifs associant différentes opérations de réécritures.» (p. 303)

Claude et Shawky-Milcent, comme Petitjean et Augé commentent également la respiration que permet la lecture, en différé et à son rythme, des retours sur les publications-commentaires en ligne. Claude et Shawky-Milcent décrivent comment les changements de rythme permis par l'outil *Glose* caractérisent une chronogénèse intéressante pour « faire advenir le sujet lecteur » (p. 9). Elles notent d'abord que le travail en ligne permet à l'enseignant d'intervenir « dans le temps privé de la lecture » (*Idem*); ensuite, qu'il rend possible un accès « immédia[t] aux commentaires de tous les élèves » au profit d'une « accélération de l'échange intersubjectif » avec un.e professeur.e lecteur; enfin que « cette accélération [...] se produit également entre les élèves » (*Idem*). Ce raisonnement repose sur une différenciation raisonnée des cadences de travail, selon les opérations cognitives et langagières impliquées dans les différentes phases d'enseignement. Le temps didactique peut être ralenti, pour épouser la durée de l'expérience subjective de la lecture puis accéléré lors des phases de confrontations des lectures.

Dans les recherches examinées, la chronogénèse est aussi appréhendée à partir des actions (de nature langagière) des élèves; c'est-à-dire comme un processus résultant de leurs efforts interprétatifs ou créatifs en collaboration. L'attention à cette dimension de la chronogénèse conduit parfois des chercheuses à interroger des limites des dispositifs didactiques. Augé, par exemple, remarque que son dispositif d'écriture de profils fictifs favorise surtout l'actualisation¹⁶, au détriment de l'effort d'interprétation contextualisante. La discussion de ses résultats amène donc la chercheuse à suggérer une chronogénèse élargie, laissant place aux phases de contextualisation de l'œuvre étudiée.

Petitjean, quant à elle, revient sur l'investissement des élèves dans le *tchat*. Elle insiste sur la simultanéité du clavardage et de l'écriture collaborative pour montrer comment, dans le temps de la séance avec *Etherpad*, les élèves parviennent à gérer les processus rédactionnels sans interrompre la rédaction de fiction collaborative. Elle montre une forme de densification des apprentissages par des élèves capables de créer tout en entretenant une réflexion méta-créative.

Brillant-Rannou aborde la chronogénèse sous un angle particulier; elle distingue les temps didactiques liés aux créations de deux genres de vidéos de lecteurs. La chercheuse note que quand « les étudiants [...] produi[sent] plusieurs petites vidéos, au fur et à mesure de leurs différentes lectures, la temporalité didactique [les] encourag[e] à tester les différents genres diaristes du Web, en commençant par les plus courants dans leurs pratiques privées » (p. 14). En revanche, quand la consigne de production d'une vidéo de lecteur « s'[étend] sur l'ensemble du semestre », elle invite à un « montage de plusieurs petites vidéos équivalentes à autant de pages d'un carnet de bord de lecteur ». (p. 12). Apparemment proches, les deux consignes invitent à reconfigurer des

16. Selon la définition d'Yves Citton l'actualisation réunit quatre caractéristiques « (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes [du] texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépay-sant sur le présent. » (2007, p. 384).

lectures à des distances temporelles différentes des parcours dans les œuvres et à travers des regards plus ou moins rétrospectifs sur une histoire de lecteur ou de lectrice.

Malgré les différences des terrains et des contextes d'enseignement, les analyses de la chronogénèse montrent les possibilités offertes par des environnements numériques pour ouvrir le temps d'enseignement-apprentissage à la temporalité (longue) de la lecture ou de l'écriture.

Les recherches étudiées apportent aussi des informations sur l'interdépendance des dimensions temporelles et discursives. Pour appréhender des formes de collaboration en micro-réseaux à l'échelle d'une classe, les didacticiennes reviennent sur les évolutions des interactions langagières au fil des enseignements-apprentissages.

Regards sur la circulation des discours

Dans quatre¹⁷ des publications examinées, la circulation des discours d'élèves sur des textes littéraires, sur les réceptions¹⁸ dans classe ou sur des créations collaboratives fait l'objet d'analyses précises. Les chercheuses s'attachent à caractériser les formes de réflexion manifestées dans les discours (écrits ou oraux) des élèves et, surtout, à analyser les relations entre les interventions pour saisir des apprentissages en collaboration. Il s'agit de montrer quels mouvements de l'interprétation et de l'écriture littéraire sont exprimés à travers les fils de commentaires ou les successions de productions créatives.

Or, dans le cas des échanges en ligne, les interactions en différé, entre des écrits de natures différentes, qui plus est (entre des commentaires et des productions créatives ou entre des commentaires portant des processus différents) ne sont pas toujours explicites. Par conséquent les chercheuses ont dû mettre au jour des relations entre les interventions d'élèves pour rendre compte des évolutions interdiscursives.

L'évolution des discours de lecteurs-créateurs est d'abord appréhendée comme une succession de reprises enrichissantes de certains messages, qui ont su inspirer la communauté interprétative de la classe. Ainsi, Claude et Shawky-Milcent rapportent certaines évolutions de commentaires sur *Glose* à une prise de distance progressive sur les premières expressions de lectures singulières dont certains éléments sont paraphrasés ou reformulés. De cette façon, les chercheuses montrent que l'une des deux professeures observées parvient à favoriser « un dialogue intersubjectif, à distance » (p. 17). Ce dialogue asynchrone est bien caractérisé par l'exemple suivant : « en marge d'[un] passage [...] Nissia note "J'aime beaucoup ce paragraphe, car il m'inspire beaucoup de choses", commentaire que Pierric commente à son tour : "Oui, il laisse beaucoup de différentes façons d'imaginer la suite." » (*Idem*) Dans le second message, la mise en écho des réactions s'accompagne d'une invitation à prolonger la fiction qui traduit une première forme de distanciation tout en invitant à l'écriture à partir du texte lu.

17. Brillant-Rannou ne revient pas sur les interactions qui préparent ou prolongent les vidéos d'étudiant.es lecteurs et lectrices.

18. Les retours sur les réceptions réunissent les descriptions de l'activité imaginaire, différents jugements de (dé)plaisirs et des propositions de significations que le lecteur assume personnellement.

Les évolutions des interventions sont aussi rapportées à une relecture critique des messages déjà publiés, au profit d'enrichissements interprétatifs. À l'instar de Claude et Shawky-Milcent, Brunel conclut que «souvent, dans la continuité de l'échange, l'émotion vécue ou l'avis premier débouche sur une forme de prise de hauteur» (p. 264). Ses analyses d'un forum intégré au blog de fanfiction rapportent le recul réflexif à la possibilité de «revenir, réfléchir, lier ou opposer les interventions» (*Idem*). La chercheuse montre que le jeu complexe («lier ou opposer») des relations entre des messages en forum mobilise une exploration de nouvelles significations. Par exemple, dans un fil ouvert sur un forum par la demande professorale suivante «selon vous que veut nous dire l'auteur avec ce livre?» (*La Ferme des animaux*), elle note que «la signification décolle¹⁹ peu à peu du sens littéral» à partir des premiers messages. Dans la suite des messages, de nouvelles mises en relation infléchissent les lectures et «permettent de se détacher d'une réflexion sur l'opposition de catégories de personnages pour évoquer [...] l'emprise par la force» (*Idem*).

Augé, pour sa part, analyse l'apparition de dissensus et leur rôle dans la relance des interprétations. Elle note que les échanges en ligne après les publications des premiers profils fictifs des personnages d'*Iphigénie* «ne donnent pas à voir l'intégralité des réflexions [et] écart[ent] les tâtonnements et les hésitations» (p. 26). En revanche, l'exploitation des captations vidéo dans la classe permet de saisir l'émergence d'un désaccord sur les significations du sacrifice d'Agamemnon : «Inès, qui a participé à l'écriture collaborative du profil d'*Iphigénie* ne comprend pas pourquoi le roi cache la vérité du sacrifice à sa fille» (*Idem*). La jeune lectrice questionne la lecture actualisante²⁰ des rédacteurs du profil fictif d'Agamemnon, qui, rappelle la chercheuse, «sans contextualisation [...] ne peuvent concevoir qu'un parent puisse vouloir sacrifier son enfant» (p. 27).

L'initiative d'Ines permet donc à Augé d'observer les effets d'un retour en classe sur les interventions en ligne sur la relance des interactions interprétatives. Certains résultats de Brunel indiquent nettement que des gestes didactiques adaptés peuvent favoriser des retours critiques en classe sur «les fils de discussion». Elle observe que pour relancer en classe un «échange sur les différentes interprétations [...] [L'] enseignante propose aux élèves de regrouper en catégories les différentes réponses proposées face à la question posée. De cette manière, elle les conduit à accéder à un premier niveau d'abstraction» (p. 266-267).

Petitjean, quant à elle, examine la complémentarité entre des interventions sur le tchat au fil de l'écriture numérique (sur *Etherpad*). Ses analyses montrent que les messages renvoient à «des comportements de scripteurs différents» (p. 190). Certain.es élèves assument la rédaction principale, interviennent en prolongement d'une première amorce, d'autres restent dans des opérations de correction» (*Idem*). Cette répartition laisse penser que les intervenant.es tiennent compte des remarques déjà publiées pour situer leur propos. Cette forme d'interaction aboutit à un éventail de remarques complémentaires qui favorise la rédaction en continue du texte fictionnel.

Les publications examinées montrent donc de manières convergentes le tissage de discours différents que des ressources numériques rendent visibles. Elles appréhendent l'interdiscursivité (en

19. C'est la chercheuse qui souligne.

20. Voir la note 16.

contexte hybride) comme une activité « conjointe » (Sensevy, 2007), qui manifeste et construit à la fois des apprentissages. Trois aspects de la dimension interdiscursive en lien avec la chronogénèse des enseignements et apprentissages sont surtout abordés : les interactions (plus ou moins apparentes et complexes) qui animent les échanges en ligne ; les articulations des échanges asynchrones et synchrones ; enfin la cristallisation de transactions entre lecteurs dans des productions de genres composites.

Les recherches étudiées interrogent aussi deux limites à la circulation des discours des élèves, ce qui conduit parfois à préciser des gestes didactiques utiles à leur dépassement. D'une part, l'expression des désaccords sur les significations reste difficile sur les espaces numériques, si bien que la gestion en classe des retours sur les échanges et publications en ligne prend une importance particulière. D'autre part, plusieurs chercheuses (Brunel, Claude et Shawky-Milcent, Augé) indiquent que l'engagement dans les écritures de commentaires est assez limité en nombre. Les modalités d'implication dans la réflexion des élèves qui ne postent pas de messages reste à explorer.

Conclusion

Les travaux que nous avons examinés dans cet article interrogent les transformations d'espaces numériques d'échanges en milieux didactiques, à la confluence de deux tendances qui s'expriment actuellement en didactique de la littérature et orientent les réflexions sur les objets d'enseignement littéraire. La première tendance prolonge les théorisations de l'activité des lecteurs empiriques. Elle conduit à prêter attention à la créativité-réflexivité des lecteurs en formation ainsi qu'à la temporalité propre des expériences de lecture, reconfigurées dans l'écriture (Louichon, 2009). La seconde tendance poursuit une réflexion sur les objets culturels composites ou multimodaux ; elle aboutit à envisager leur réception et leur production comme des objets enseignables (Acerra et Lacelle, 2022).

Nous concluons que ces travaux apportent des informations sur l'élargissement du temps didactique aux temporalités de la lecture découverte et de l'écriture créative en collaboration. Ils montrent en particulier des possibilités d'interventions professorales visant à entretenir l'interdiscursivité des lecteurs.

Notre comparaison présente une limite évidente, liée au petit nombre des recherches passées en revue. Si elles doivent être prises avec prudence, les convergences que nous repérons peuvent cependant fonder une revue de travaux plus large.

Une autre limite résulte de la difficulté de comparer des effets d'apprentissages chez des sujets aux profils très différents. Les collégien.ne.s de troisième et les lycéen.ne.s de seconde n'ont pas le même rapport à la lecture de littérature que les étudiant.es en licence de lettres ou en master. Pour autant, les analyses des dimensions chronogénétiques et interdiscursives sont suffisamment approfondies pour mettre au jour des processus comparables.

De nouvelles questions émergent de la mise en perspective des cinq recherches.

Une question théorique d'abord, portant sur une différenciation des discours métalectoraux et métacrétatifs, relevant de niveaux de réflexivité différents. Dans la mesure où elles révèlent la richesse de commentaires, voire de commentaires de commentaires, par *tchat* ou en forum, juste après un acte de réception ou à plus long terme, les recherches examinées ouvrent un questionnement sur la collaboration asynchrone.

Au-delà, ces recherches amènent à interroger le devenir des expérimentations et l'adaptation des espaces numériques d'échanges à des routines didactiques et pédagogiques (nécessaires à toute pratique). L'identification de zones de difficultés par les chercheuses suggère que l'intégration dans des classes « ordinaires » de genres composites qui entretiennent un mélange entre les rôles d'auteur et de lecteur, de créateur et d'élève ne va pas de soi. Il serait intéressant d'examiner en particulier de possibles phénomènes de sédimentation avec des pratiques plus répandues.

Enfin, il est possible de considérer plus directement la dimension socio-culturelle d'enseignements exigeant des compétences de littératie médiatique, de surcroît quand ils sont inspirés par des pratiques sociales. La familiarité des élèves avec les sites de *fanfictions* ou des vidéos *booktube* ou les *habitus* liés aux milieux sociaux ou encore au genre constituent sans doute des variables à prendre en compte.

Bibliographie

- Acerra, E. & Lacelle, N. (2022). Compétences en #LMM. *Lab-yrinthe*. <https://lab-yrinthe.ca/education/competences-lmm>.
- Bernier, M. (2011). Quelques procédés discursifs d'intercompréhension dans des échanges interlingues en contexte de clavardage. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), p. 11-38.
- Bishop, M.-F. & Rouxel, A. (coord.) (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique? *Le français aujourd'hui*, (157).
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, (26), pp. 23-27. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424>
- Chapelain, B. (2017). La participation dans les écritures créatives en réseaux: de la réception à la production. *Le français aujourd'hui*, (196), p. 45-56.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter et actualiser: pourquoi les études littéraires?* Amsterdam.
- Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Cuin, M.-H. (2015). La lecture littéraire à l'ère du numérique. Dans André Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Nancy: Presses universitaires de Lorraine, coll. « Recherches textuelles », p. 465-486.
- Depeursinge, M., Florey, S., Cordonier, N., Aeby Daghé, S. & de Pietro, J.-F. (dir.) (2016). *L'enseignement du français à l'ère du numérique, Actes du 12^e colloque de l'AIRDF à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne*. <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/uer-fr/actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf>.
- de Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, (3), p. 27-52.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Le Livre de Poche.
- Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. New York: Routledge.

- Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2015). Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage de la littérature : vers une didactique de la « multilecture » et de la « multiécriture » littéraire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047787ar>.
- Lacelle, N. & Langlade, G. (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Langlade, G. & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Larrivé, V. (2014). *Du bon usage du bovarysme dans la classe de français : développer l'empathie fictionnelle des élèves pour les aider à lire les récits littéraires : l'exemple du journal de personnage*, [thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167/document>.
- Lebrun, M. & Coulet, C. (2004). La classe comme communauté active de lecteurs et d'auteurs : favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire. *Didactique de la lecture et de l'écriture littéraire, Cahiers de la recherche et du développement de l'IUFM d'Aix-Marseille*, p. 177-188.
- Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Le Goff, F. (2020). Interaction lecture-écriture. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Honoré Champion, p. 248-249.
- Le Goff, F. & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture : Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions, 2018.
- Louichon, B. (2009). *La littérature après-coup*. Presses universitaires de Rennes.
- Moinard, P. (2017). Commenter des textes littéraires en collaboration sur des forums et des blogues dans le secondaire. *Le français aujourd'hui, (196), Écritures numériques, des usages sociaux aux formations*, p. 71-80.
- Rannou, N. (2013). Avant-propos. Dans *L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours, Recherches et travaux*. Grenoble, ELLUG, p. 3-7.
- Sensevy G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.