



C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.)
Textes de lecteurs en formation



Catherine Mazauric, Marie-José Fourtanier
et Gérard Langlade (dir.)

Textes de lecteurs en formation



héoCrit

Vol. 3

Dans la suite du *Texte du lecteur*, les contributions des spécialistes de la lecture littéraire réunies ici inventorient et explorent, dans leurs dimensions théoriques et pratiques, les perspectives didactiques ouvertes par la notion de texte du lecteur. Elles se consacrent à des lecteurs empiriques singuliers et à la genèse de leurs lectures, de la maternelle à l'université.

On trouvera, rassemblées dans le présent volume, des contributions qui toutes se donnent pour objet la lecture en situation scolaire, qu'il s'agisse de celle des élèves, petits et grands (des élèves du premier degré aux étudiants et aux jeunes professeurs en formation), ou de leurs enseignants. Pour ces derniers, il s'avère plus que jamais nécessaire d'admettre que les sujets lecteurs qu'ils sont investissent des parts notables de cette subjectivité dans leur pratique enseignante, apportant et fabriquant, dans l'espace intersubjectif de la classe et à travers les interactions vivantes qui s'y jouent, des textes de lecteurs dont il convient d'explorer la texture.

Le tissage de l'intime avec le partage de lecture impliqué par la situation scolaire est abordé à travers la confrontation des lecteurs avec la poésie, la littérature de jeunesse, ou encore les écrits (commentaires, journaux et carnets de lecture, etc.) des lecteurs en formation.

Catherine Mazauric est maître de conférences à l'Université Toulouse Le Mirail, où elle enseigne les littératures francophones. Ses recherches et ses publications portent sur la lecture littéraire en situation de contacts de langues et de cultures, les littératures d'Afrique subsaharienne et les écritures migrantes.

Marie-José Fourtanier est professeur d'université en langue et littérature françaises à l'Université Toulouse Le Mirail (IUFM). Ses principaux travaux sont consacrés à la formation de l'imaginaire du lecteur, aux mythes et mythologies dans l'enseignement du français (deux ouvrages), et à la problématique de la lecture et de l'enseignement de la littérature dans des aires culturelles variées.

Gérard Langlade est professeur d'université en langue et littérature françaises à l'Université Toulouse Le Mirail (IUFM). Ses travaux portent sur la notion de sujet lecteur, à laquelle il a consacré un ouvrage, sur la théorie et l'enseignement de la lecture littéraire, et sur la réception des œuvres dans des contextes culturels variés.

ISBN 978-90-5201-732-7



Les textes du lecteur en situation scolaire

Jean-Louis DUFAYS

Université catholique de Louvain, CEDILL

Cette contribution poursuit quatre objectifs. Un essai de clarification conceptuelle d'abord : il s'agit de décrypter ce qu'on peut entendre par « texte du lecteur » ; une analyse critique ensuite : je voudrais interroger les enjeux et les limites, mais aussi les conditions d'efficacité de ces productions en contexte scolaire ; une typologie, pour poursuivre : je tenterai de classer les différentes sortes de « textes du lecteur » qui sont envisageables dans ce même contexte ; une enquête empirique enfin : je donnerai un écho des textes du lecteur qui sont pratiqués dans les classes en évoquant une petite enquête que je viens d'effectuer auprès d'une trentaine d'enseignants.

Qu'est-ce qu'un « texte du lecteur » ?

Je voudrais donc, pour commencer, faire le point sur cette notion de « texte du lecteur » qui nous occupe. Pour ce faire, j'ai essayé d'y voir plus clair parmi les différentes acceptions qui ont été données de cette notion, et bien que je ne prétende pas les avoir toutes recensées, il me semble qu'on peut distinguer au moins quatre conceptions concurrentes.

La première est due à Michel Otten, qui fut jadis mon promoteur de thèse. Dans un article programmatique qu'il publia en 1987 sous le titre « Sémiologie de la lecture »¹, celui-ci lança l'idée que le texte du lecteur n'était autre que l'ensemble des codes qui permettent à chaque lecteur de construire du sens, c'est-à-dire la matrice des sens que toute lecture est amenée à mobiliser. Pour Otten, lorsqu'un lecteur s'approche du texte à lire, il est déjà doté d'un texte intérieur, qui correspond à ce

¹ OTTEN, M., « Sémiologie de la lecture », dans Delcroix, Maurice, Hallyn, Fernand, dir., *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, 1987, p. 340-350.

qu'Eco appelle son encyclopédie², et c'est celui-ci qui lui permet de s'appropriier chaque texte particulier. On a donc là une première conception, très large, qui assimile le texte du lecteur à la culture du lecteur.

Une tout autre approche est celle que l'on peut attribuer d'une manière générale aux théoriciens de la réception des années 1980-1990³ : pour ceux-ci, le « texte du lecteur » n'est autre que le texte en tant qu'il est modelé par sa lecture, c'est-à-dire le résultat du processus de construction et d'appropriation spécifique à chaque lecture. Cette conception est symétriquement opposée à la première, puisqu'elle voit le texte du lecteur non plus comme la condition ou l'outil de la lecture, mais comme son produit. En faisant ainsi du texte un objet spécifique à chaque lecture, elle apparaît comme solidaire d'une certaine valorisation du pouvoir et de l'autonomie du lecteur.

Une troisième approche, qui se rapproche davantage de celle que j'assumerai ici, est celle que développe Alain Trouvé dans son ouvrage *Le roman de la lecture*⁴. Pour celui-ci, le texte du lecteur consiste dans le texte que rédige effectivement le lecteur pour commenter sa lecture, mais ce texte occupe une place essentielle car « la lecture littéraire, pour qu'elle produise tous ses effets, ne peut se dispenser de construire à son tour un texte d'élucidation »⁵. Selon cette conception, qu'on pourrait qualifier de restreinte, les textes du lecteur sont donc bien des textes écrits par le lecteur, avec cette précision que, pour Trouvé, ils constituent la forme la plus aboutie d'une lecture littéraire : la lecture littéraire ne devient telle que lorsqu'elle se manifeste à travers cette expression textuelle du lecteur. Dans cette conception, un privilège est accordé au « lectant » : parmi les différentes dimensions du lecteur, cette dimension-là est favorisée, parce que c'est celle qui est la plus textualisable et la plus experte – or c'est bien le lecteur expert qui intéresse surtout Trouvé.

La quatrième conception, qui prolonge certaines propositions que j'ai assumées avec Louis Gemenne et Dominique Ledur dans le livre *Pour une lecture littéraire*⁶, se fonde sur l'idée qu'en contexte scolaire, la

² ECO, U., *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985 (Figures), 315 p. ; p. 99-111.

³ Voir aussi BELLEMIN-NOËL, Jean, *Plaisirs de vampire*, Paris, PUF., 2001 (Écriture).

⁴ TROUVÉ, A., *Le Roman de la lecture. Critique de la raison littéraire*, Liège, Mardaga, 2004 (Philosophie et langage), 216 p.

⁵ *Ibid.*, p. 13.

⁶ DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2005 (Savoirs en pratique), 370 p.

lecture littéraire, conçue à la suite de Picard et de Jouve⁷ comme un va-et-vient dialectique entre différentes dimensions du lecteur, peut et doit être didactisée par des activités évaluables. Ce qui devient alors prioritaire, ce sont les textes que produit l'élève lecteur comme manifestations non seulement écrites, mais aussi orales⁸ de sa lecture. On arrive ainsi à une vision assez élargie de cette notion de texte du lecteur, et il me semble que, didactiquement, c'est peut-être la plus intéressante, parce qu'elle permet de travailler sur l'ensemble des manifestations de la lecture. C'est d'ailleurs la même conception qui est défendue ici même par Jean-Louis Dumortier et Micheline Dispy⁹.

Un élève dispose aujourd'hui d'une multiplicité de modalités pour manifester sa lecture. Réponses à des questionnaires, notes critiques, fiches de lecture, journaux de lecture, parodies, pastiches, exposés oraux, mises en voix, à quoi s'ajoutent les divers « écrits de travail » recensés par C. Tauveron dans un excellent article qu'elle a leur consacré dans la revue *Repères*¹⁰, cette diversité apparaît comme un signe de l'importance croissante accordée à l'activité de l'élève en tant que récepteur et à son évaluation. La didactique de la littérature s'intéresse de plus en plus à ces productions empiriques qui sont demandées aux élèves et évaluées par les enseignants, et on ne peut que s'en réjouir, car ce faisant, elle acquiert une meilleure connaissance de ce qui constitue sa raison d'être. Il importe dès lors d'examiner la diversité de ces productions pour en analyser les formes et les enjeux.

⁷ Cf. PICARD, M., *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, 1986 (Critique), 320 p., et JOUVE, V., *L'Effet personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992 (Contours littéraires), 272 p.

⁸ Je n'ignore pas que des approches de l'oralité comme celle de Zumthor ont insisté sur les différences essentielles qui distinguent les performances orales des productions textuelles, lesquelles seraient forcément situées du côté de l'écrit et de l'énoncé fini. Sans nier ces différences, d'autres auteurs cependant (depuis Barthes et Derrida) ont suffisamment établi l'usage élargi de la notion de « texte » – et donc notamment la notion de « texte oral » – pour que l'on puisse s'autoriser à faire de même ici sans que cela ne prête à malentendu. Cela étant, si les besoins d'un vocabulaire commun le requéraient, je n'aurais aucune objection à ce qu'on décide, par convention, de distinguer les « traces » (écrites et orales) de la lecture et ses « textes », qui se limiteraient aux traces écrites.

⁹ Voir leur contribution, intitulée « Du texte du lecteur élève, de celui du maître et de quelques problèmes qu'il pose au didacticien ».

¹⁰ TAUVERON, C., « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture », dans *Repères*, 31, 2005, p. 73-113.

Enjeux, limites et conditions de pertinence des textes du lecteur

Pourquoi s'intéresser aux « textes de lecture » des élèves ? D'abord, tout simplement parce que le diagnostic de l'enseignant ne peut porter que sur des productions, écrites ou orales, des élèves. En effet, si l'apprentissage de la lecture n'est pas manifesté un tant soit peu, comment savoir s'il a eu lieu ? Les textes du lecteur apparaissent comme indispensables à l'apprentissage de la lecture, parce qu'ils en sont à la fois l'instrument, la trace et le résultat : nulle compétence de lecture ne peut être attestée ni donc réellement développée sans eux.

D'autre part, ces textes sont le lieu privilégié où se manifestent les jeux dialectiques d'une « lecture littéraire » conçue comme une activité de va-et-vient entre différentes polarités : entre la dimension du lu ou lisant et celle du lectant¹¹, entre les régies de la progression et de la compréhension¹², entre la participation psychoaffective et la distanciation critique¹³, ou encore entre les interprétations de niveau I et de niveau II¹⁴, mais aussi entre les centrations sur le(s) sens et sur les valeurs, ainsi qu'entre les évaluations référentielle, esthétique et éthique... Si on ne dispose pas de traces empiriques issues de la lecture, comment parler de ces opérations autrement que de manière spéculative et peu opératoire ?

Ces textes ont déjà fait l'objet de plusieurs travaux, notamment, revenons-y, de la part de C. Tauveron, qui s'est intéressée plus précisément à ce qu'elle appelle les « écrits de travail » liés à l'apprentissage de la lecture littéraire¹⁵. Selon elle, ces écrits exerceraient six fonctions spécifiques. Pour l'élève, ils sont un moyen d'explicitation ou de clarification pour soi, voire d'auto-évaluation. Du point de vue de la communauté lectorale, ils permettent d'expliquer sa lecture aux autres. Ils exercent aussi une fonction de mémoire, dans la mesure où ils servent de trace à la fois du débat collectif et du parcours personnel de chaque individu lecteur. Pour le chercheur et l'enseignant, ces écrits exercent une double fonction d'évaluation : d'une part, ils sont

un moyen d'évaluer les actes singuliers de lecture ; d'autre part, ils sont un lieu où peuvent s'observer des glissements, des changements – car il est essentiel de pouvoir regarder comment l'élève évolue dans ses postures et ses modalités de lecture. Enfin, pour l'enseignant, ils exercent une fonction précieuse de régulation : ils permettent de vérifier ce qu'il y a comme traces de ce qui a été enseigné dans les travaux des étudiants.

Les enjeux et les fonctions des « textes du lecteur » ne sont donc pas maigres. Pour autant, ces productions ne sont pas dotées de toutes les vertus. D'abord, du point de vue de l'élève, elles sont parfois perçues comme « artificielles », dans la mesure où elles sont réalisées sur commande, dans un cadre institutionnel, dont l'intérêt pédagogique n'est pas toujours compris. Du coup, ces textes sont parfois peu motivants, voire dissuasifs : il suffit d'interroger les élèves lorsqu'ils en sont à leur cinquième fiche de lecture de l'année pour comprendre que ces tâches ne suscitent pas nécessairement chez eux un enthousiasme débordant.

Qui plus est, du point de vue de l'enseignant, rappelons que ces textes ne sont qu'une trace, qu'une manifestation indirecte de la lecture : la lecture effective se passe dans la boîte noire, le cerveau de chacun, et nous n'y avons accès que de manière médiate, les textes du lecteur n'étant jamais que des actes de communication à propos de la lecture, comme l'a bien souligné J.-L. Dumortier¹⁶. Ces textes en disent dès lors autant, voire davantage, sur les compétences de communication écrites ou orales que sur les compétences de lecture.

Enfin, tout dans la lecture n'est pas évaluable en termes certificatifs : en particulier, il est clair qu'on ne peut pas certifier l'attitude du lecteur, son investissement psychologique et axiologique. Du reste, si l'on en croit P. Sève¹⁷, toute évaluation de la lecture littéraire souffre d'une triple difficulté, qui tient d'abord au découpage de l'activité lectorale (quelles dimensions de la lecture évalue-t-on au juste ? et comment évaluer le découpage que l'élève fait de sa lecture ?), ensuite à l'inadéquation du regard normatif posé sur une activité fondamentalement libre et tâtonnante, et enfin à la difficulté d'observer dans quelle mesure telle lecture particulière témoigne ou non d'un transfert d'apprentissages antérieurs, c'est-à-dire d'un véritable

¹¹ Cf. PICARD, M., *op. cit.*, et JOUVE, Vincent, *op. cit.*

¹² Cf. GERVAIS, B., *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993, 238 p.

¹³ Cf. DUFAYS, J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994 (Philosophie et langage), 375 p.

¹⁴ Cf. TAUVERON, C., « Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : un autre "drame très parisien" », dans Tauveron, Catherine, dir., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001.

¹⁵ TAUVERON, C., « Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? », *op. cit.*

¹⁶ DUMORTIER, J.-L., « Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première », dans *Puzzle, Bulletin du CIFEN* n° 8, Liège, juin 2000, p. 6-15.

¹⁷ SÈVE, P., « Peut-on évaluer la lecture littéraire ? », dans Les actes de la DESCO, *La Lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, ScérEn, CRDP académie de Versailles, 2004, p. 51-66.

apprentissage. Pour toutes ces raisons, force est de l'admettre, la lecture littéraire en tant que processus dialectique, incluant aussi bien un investissement psychoaffectif qu'un positionnement d'ordre rationnel, échappe en partie à l'évaluation certificative.

Il n'empêche qu'on peut essayer malgré tout de didactiser ces textes. Quelles seraient alors les conditions de pertinence didactique des textes du lecteur ? Deux principes me semblent pouvoir être formulés. En premier lieu, il s'agirait, au moins pour commencer, de coupler ces textes à une évaluation formative, c'est-à-dire de les concevoir comme le lieu du droit à l'erreur, où les échecs sont vécus non pas comme des fautes, mais comme des situations provisoires normales dans tout apprentissage. En second lieu, il conviendrait de n'évaluer certificativement que ce qui peut l'être et qui a été effectivement exercé en classe, à savoir la capacité de construire des hypothèses de lecture cohérentes et suffisamment « puissantes », celle de lire un texte à différents niveaux, celle de reconnaître des référents culturels qui ont été appris et de saisir leur mode d'énonciation, et enfin celle d'établir des relations entre des textes d'époques ou de genres différents – pour autant, bien sûr, qu'antérieurement, tout cela ait fait l'objet d'apprentissages.

Ainsi, même si ces textes ne permettent certes pas de tout évaluer, ils donnent tout de même accès à bon nombre d'informations précieuses sur la lecture des élèves ; à cet égard, ce sont bien des outils didactiques de première force.

Les paramètres de variabilité des textes du lecteur

Essayons à présent d'identifier les différents types de textes du lecteur envisageables en situation scolaire.

Pour entreprendre une telle typologie, je partirai des tâches de lecture qui sont prescrites par la Fédération de l'enseignement catholique belge (Fésec)¹⁸ dans les instructions officielles qu'elle a publiées en 2000 pour les classes du 3^e degré de transition de l'enseignement secondaire¹⁹. Ce document distingue – en les prescrivant – quatre manières de « faire part de son interprétation » : au cours d'une discussion, dans un compte

rendu de lecture, par des réécritures et par des mises en voix. Un tel classement croise deux paramètres implicites : l'opposition oral/écrit (qui se greffe ici à une opposition collectif/individuel, étant donné qu'il est question d'une part du compte rendu écrit personnel et d'autre part de la discussion de groupe), et la distinction « métatexte »/« hypertexte » (ce dernier terme étant pris au sens large de « réécriture » de n'importe quel type).

	Oral	Écrit
Métatexte	Discussion	Compte rendu de lecture
Hypertexte	Mise en voix	Réécriture

Examinons et affinons les deux oppositions ainsi dégagées.

L'opposition oral/écrit, tout d'abord, amène à s'intéresser aux textes oraux du lecteur, qui peuvent être aussi bien métatextuels (l'exposé, le plaidoyer...) qu'hypertextuels (la mise en voix, la mise en scène, et tout ce qui est de l'ordre de la créativité orale...). L'avantage de ces médiations orales, lorsqu'elles sont directes, est qu'elles permettent de sonder la lecture « à chaud », mais leur limite est qu'elles suscitent des investissements très inégaux selon les élèves, pour des raisons qui sont plus liées aux différences de personnalités qu'à la qualité des lectures. Les textes écrits, qui peuvent être également des métatextes (critique, réponses à un questionnaire...) ou des hypertextes (parodie, transposition...), sont souvent vécus par les élèves comme plus rébarbatifs, mais ils présentent l'avantage inverse : celui de permettre de recueillir une trace de la lecture « à froid », mûrie par la distance, et qui est davantage le fait de tous les élèves, ce qui est évidemment essentiel aussi. On voit bien en tout cas l'intérêt qu'il y a à jouer sur les deux tableaux, en suscitant d'une part des manifestations collectives orales, qui sont travaillées en direct lors des temps de lecture collective, et d'autre part des textes écrits qui permettent d'analyser de manière individuelle les lectures de tous les élèves, y compris ceux qui s'expriment peu oralement.

L'autre paramètre de mon classement amène donc à distinguer les métatextes des hypertextes (analytiques). Du côté des premiers, on trouve des textes informatifs (résumé, compte rendu, réponses à des questionnaires...), des textes argumentés (plaidoyer, billet d'humeur...) et des textes mixtes (mi-informatifs, mi-argumentés), comme le commentaire composé, la note critique, le journal de lecture, où se mêlent de l'information et de l'argumentation. L'avantage de ces médiations-là est qu'elles exercent l'élève à tenir un discours sur les textes. Les hypertextes quant à eux, qui sont plutôt des exploitations « créatives » du texte support, consistent soit dans des imitations

¹⁸ Pour rappel, ce réseau, qui n'a rien à voir avec l'enseignement privé, rassemble un peu plus de la moitié des élèves qui fréquentent l'enseignement secondaire en Belgique francophone.

¹⁹ *Programme – Français – 3^e degré – Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, Fésec, 2000. Voir aussi l'analyse des tâches de lecture qu'ont proposées les auteurs du programme eux-mêmes : VAN SCHEPDAEL, J.-L. (dir.) (2003), *Français. « Boîte à outils n°3 » : Planifier les compétences et les évaluer, 2^e et 3^e degrés*, Bruxelles, FESEC, 50 p. Précisons que le troisième degré, qui correspond aux deux dernières années du secondaire, concerne des élèves âgés en principe de 16 à 18 ans.

(pastiche, transposition, continuation d'un texte...), soit dans des transformations (parodie, réécriture avec changement de narrateur ou de point de vue...), et ils ont pour atout d'exercer les élèves à prolonger le texte littéraire, et par là à « faire de la littérature » tout en exploitant les textes des autres.

Au-delà de ces deux distinctions suggérées par les instructions de la Fésec, une troisième distinction fondamentale est celle qui oppose les tâches fermées aux tâches ouvertes. Du côté des tâches fermées, on trouve par exemple le fait de devoir répondre à des questions sur un texte, de rédiger des fiches de lecture... tâches qui à la fois couvrent une diversité d'aspects du genre et du texte, qui permettent de contrôler précisément la compréhension et peuvent être évaluées assez rapidement, mais qui présentent une limite dans la mesure où elles risquent d'inciter l'élève à privilégier le repérage d'informations isolées au détriment des opérations d'intégration portant sur des niveaux textuels plus complexes²⁰. Les tâches ouvertes pour leur part comprennent les métatextes « libres » (comme le commentaire composé ou la note critique...) et les hypertextes « créatifs » (qui comprennent les imitations, les transpositions...). Leur avantage est de mobiliser la capacité de manifester une lecture à plusieurs niveaux tout en favorisant une évaluation qui pourra se faire plus nuancée et porter davantage sur l'autonomie du lecteur. La seule limite est qu'on a affaire ici à une performance plus complexe, portant sur une grande variété de processus – un texte ouvert mobilise forcément toutes les facettes du processus d'écriture –, et qui paraît, du coup, moins accessible aux élèves en difficulté.

Faute de place, je ne m'attarderai pas ici sur les autres paramètres permettant de distinguer les textes du lecteur, comme le paramètre « individuel/collectif » (qui oppose par exemple l'exposé solitaire sur un livre et le cercle de lecture), le paramètre « immédiat/différé » (qui permet d'opposer la réponse orale à une question et la fiche de lecture) et le paramètre « court/long » (qui permet de distinguer par exemple la note critique du commentaire composé).

Ce qui me paraît important, c'est d'avoir à l'esprit ces différentes variantes et de se dire que, d'un point de vue praxéologique, elles ont toutes leur intérêt, chacun des pôles de la variabilité méritant sans doute d'être exploité à un moment ou un autre : c'est peut-être leur diversité qui fait leur fécondité didactique.

Dans le prolongement de cette (trop) rapide typologie, je rappelle que L. Gemenne, D. Ledur et moi avons proposé dans *Pour une lecture*

²⁰ Cf. GIASSON, J., *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992.

*littéraire*²¹ un tableau récapitulatif des exploitations de la lecture, lequel était fondé sur trois paramètres retenus comme majeurs : oral/écrit, individuel/collectif, et métatexte (analytique)/hypertexte (créatif)²². Il s'agissait dès lors d'un tableau à huit cases, que nous avons essayé de remplir par une diversité d'exemples d'activités dont nous avons connaissance :

Les exploitations écrites			
individuelles		collectives	
métatextuelles	hypertextuelle	métatextuelles	hypertextuelles
Fiche de lecture Commentaire composé, critique littéraire Analyse comparée de deux œuvres ou de deux auteurs Dossier consacré à un écrivain, un thème, un genre, un courant, une époque... Note critique, conseils de lecture à un pair Lettre à l'auteur, à un camarade... Journal de lecture Création d'un nouveau paratexte Analyse du texte à la manière d'une notice médicamenteuse	Imitations : pastiche, parodie, transposition, continuation... Transposition d'un texte dans un autre genre (du récit au théâtre, de l'essai au poème, etc.)	Dossier collectif sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... échange de lettres ou de commentaires entre élèves d'une même classe ou de classes différentes (cf. le « défi-lecture ») Journal ou magazine consacré à un écrivain, un thème, un genre, un courant, une époque... Anthologie collective des principaux poètes que connaissent les élèves	Imitations ou transpositions collectives

²¹ DUFAYS, J.-L., GEMENNE, Louis et LEDUR, D., *op. cit.*, p. 326.

²² À vrai dire, l'opposition « analytique/créatif », que nous proposons alors, ne se confond pas totalement avec l'opposition « métatexte/hypertexte » qui retient davantage mon attention aujourd'hui. J'adapte donc légèrement le contenu du tableau en conséquence.

Les exploitations orales			
individuelles		collectives	
métatextuelles	hypertextuelle	métatextuelles	hypertextuelles
Exposé sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant...	Mise en voix ou mise en scène individuelle d'un texte non dramatique	Exposé en groupe sur un livre, un auteur, un thème, un genre, un courant... Organisation d'un prix littéraire (mini-Goncourt)... Débat sur un livre que les élèves connaissent bien. Procès opposant les partisans d'une œuvre à ses détracteurs... Interview fictive d'un auteur (l'auteur et le journaliste sont joués par deux élèves) Mise en scène d'une émission littéraire rassemblant plusieurs écrivains autour d'un journaliste (type « Apostrophes »)	Mise en voix ou mise en scène collective d'un texte non dramatique
Commentaire bref sur un livre, en forme de « coup de cœur » ou de « coup de gueule »...			
Plaidoyer pour une œuvre ou un auteur dans le cadre d'un procès imaginaire			

On dispose ainsi d'un tableau de bord, d'un ensemble de possibles, sur lequel il me semble que les enseignants, et *a fortiori* les didacticiens, auraient tout intérêt à s'appuyer lorsqu'ils ont à programmer un travail ou une recherche.

Qu'en est-il des pratiques effectives ?

Les pages qui précèdent ayant, je l'espère, quelque peu aidé à clarifier la notion de texte du lecteur et ses diverses manifestations, je voudrais terminer cette réflexion en présentant une modeste enquête que j'ai réalisée en septembre et octobre 2008 auprès de 120 enseignants de 4^e, 5^e ou 6^e année du secondaire (« lycée »), des filières générale et qualifiante, parmi lesquels 36 ont répondu. Tous sont des enseignants chevronnés (5 à 25 ans d'expérience), qui œuvrent comme maîtres de stage de la formation initiale, et ils sont issus de toutes les régions de la Communauté française de Belgique (Bruxelles et Wallonie).

Les données que j'ai recueillies auprès d'eux sont d'une part les réponses qu'ils ont données à une question relative aux productions de lecture et de littérature demandées aux élèves ($n = 35$), et d'autre part les consignes écrites qu'ils ont effectivement données aux élèves ($n = 15$).

Les questions posées étaient toutes simples : chaque enseignant était invité à me dire (a) quels types de productions il faisait réaliser par ses élèves à propos des lectures, en donnant une brève description de chacune d'elles et en joignant les consignes en annexe, puis à préciser (b) dans quelles sections et quelles classes il demandait ces productions, et (c) combien de fois par année dans chaque classe concernée.

À quels constats généraux suis-je arrivé ? D'abord à celui d'une grande disparité des réponses, aucune production n'étant citée par plus de 17 enseignants sur 36. Mais il faut aussi souligner la difficulté de beaucoup d'enseignants (environ 1 sur 2) à nommer les tâches de lecture en termes de productions écrites ou orales : beaucoup parlent plutôt d'opérations, de démarches, de thèmes qu'ils ont traités ou qu'ils ont invité les élèves à exploiter. Manifestement, tous les enseignants n'ont pas la culture du passage par la production écrite ou orale désignée comme telle.

Corollairement, on observe une grande disparité dans la précision des désignations – il m'a d'ailleurs parfois fallu faire des interprétations périlleuses pour essayer de comprendre à quoi correspondaient certaines d'entre elles.

Mais le contraste le plus intéressant est celui qui concerne les productions elles-mêmes, sur le plan tant quantitatif que qualitatif : si certains enseignants ne demandent dans chaque classe que deux ou trois types de productions « classiques », qui ne semblent pas varier d'année en année, d'autres demandent jusqu'à huit sortes de productions différentes, en affichant un souci manifeste d'innover et de diversifier leurs pratiques.

Observons à présent le « hit-parade » des textes du lecteur les plus demandés.

Sans grande surprise, on découvre que ce sont les réponses à des questionnaires qui sont la production la plus souvent déclarée, puisqu'elles sont citées 17 fois sur 36, mais en même temps, on peut s'étonner de voir que cette pratique réputée incontournable ne concerne que la moitié des enseignants.

En revanche, la note critique, qui vient juste après (15 citations), semble être un genre scolaire en plein développement : sous l'impulsion manifestement des programmes, qui recommandent fortement cela comme manifestation privilégiée de la compétence interprétative.

Ensuite, on retrouve des genres scolaires bien connus et donc assez prévisibles : beaucoup d'enseignants parlent d'analyse de romans, de nouvelles ou de pièces sous la forme d'un commentaire écrit (12 citations) ; l'exposé oral sur un livre ou sur un auteur apparaît 12 fois ; et la fiche de lecture – avec ses variantes, qui incluent les différentes exploitations d'une grille d'analyse préétablie liée à un genre textuel – apparaît 10 fois.

Étonnamment, l'écrit argumenté, la dissertation sur un texte, qu'on aurait pu s'attendre à trouver plus souvent, n'apparaît que 7 fois. Plus originale au titre de manifestation d'une lecture littéraire, la mise en scène d'une pièce ou d'un extrait de théâtre est présentée 7 fois elle aussi. Assez innovantes encore, les comparaisons de textes, ou les comparaisons entre un texte et sa version filmique apparaissent également 7 fois.

Encore plus originales dans ce contexte, les lettres – lettre de motivation, lettre ouverte à l'auteur, lettre à un élève d'une autre classe pour lui faire part d'une lecture – apparaissent 6 fois.

Le journal de lecture, quant à lui, apparaît 5 fois, ce qui d'un côté est appréciable pour une pratique relativement nouvelle, mais d'un autre côté, montre que ce genre est encore loin d'être entré de manière massive dans les classes.

On est surpris ensuite de ne trouver que 4 mentions des analyses de poèmes, qui relèvent pourtant d'une grande tradition disciplinaire de l'enseignement du français.

Suivent enfin une série de productions qui peuvent apparaître comme relativement innovantes, mais qui ne dépassent pas 4 mentions : l'interview fictive de l'auteur ou d'un personnage (4), la rédaction d'une autre fin ou d'une suite du texte (4), le plaidoyer ou le billet d'humeur (4), la transposition d'un texte romanesque en pièce de théâtre (3), la production artistique (affiche, dessin) sur un livre (3), le cercle de lecture et le débat interprétatif (cités 2 fois seulement... mais il est vrai que cette pratique est probablement plus prisée dans les classes du primaire et du début du secondaire), la quatrième de couverture (2), la rédaction d'un extrait de roman en changeant de narrateur ou de point de vue (2)...

Enfin, parmi les productions qui ne sont évoquées que par un seul enseignant, on trouve le procès d'un auteur, d'un livre, d'un texte, et la participation à un jury littéraire (manifestement mentionnée par un enseignant qui participe avec sa classe au prix des lycéens), mais aussi, contre toute attente, le commentaire composé, qui semble donc en pleine désuétude – du moins sous son appellation traditionnelle, car on peut

supposer qu'une série d'autres pratiques relevant du commentaire écrit se rapprochent tout de même de ce genre-là.

Deux choix originaux pour terminer : le « compte rendu sous forme de notice médicamenteuse » (en fait, il s'agit là d'une idée que nous suggérons dans *Pour une lecture littéraire...* et qu'un enseignant a peut-être reprise pour nous faire un clin d'œil !), et un « quizz » à propos de la lecture d'un roman historique... une épreuve énigmatique réservée aux initiés !

Classement des « textes du lecteur » proposés par les 36 enseignants qui ont répondu à l'enquête

- Réponses à des questionnaires 17
- Note critique 15
- Analyse d'un roman, d'une nouvelle ou d'une pièce 12
- Exposé oral sur un livre, un auteur 12
- Fiche de lecture 10
- Mise en scène d'une pièce ou d'un extrait de théâtre 7
- Comparaison de textes, ou entre une œuvre et sa version filmique 7
- Écrit argumenté, dissertation sur un texte 7
- Lettre de motivation, lettre ouverte à l'auteur, lettre à un élève d'une autre classe 6
- Journal de lecture 5
- Analyse de poèmes 4
- Interview fictive de l'auteur ou d'un personnage 4
- Rédaction d'une autre fin ou d'une suite du texte 4
- Plaidoyer, billet d'humeur 4
- Transposition d'un texte romanesque en pièce de théâtre 3
- Production artistique (affiche, dessin) sur un livre 3
- Cercle de lecture, débat 2
- Quatrième de couverture 2
- Rédaction d'un extrait de roman en changeant de narrateur ou de point de vue 2
- Commentaire composé 1
- Procès d'un auteur, d'un livre, d'un texte 1
- Participation à un jury littéraire (prix des lycéens) 1
- Compte rendu sous forme de notice médicamenteuse 1

- Un « quizz » à propos de la lecture d'un roman historique I

Pour conclure...

Au moment de conclure cette trop brève analyse, j'espère avoir pu convaincre qu'un classement raisonné des « textes du lecteur » présentait quelques intérêts, non seulement pour visualiser les complémentarités de ces différents textes, mais aussi pour inciter les enseignants à diversifier leur utilisation, et ainsi à varier les critères et les modalités de l'évaluation de la lecture au fil du temps.

Je pense également que, pour les chercheurs que nous sommes, il y a là un gros et passionnant chantier pour des recherches empiriques sur les pratiques enseignantes effectives et sur leurs effets auprès des élèves : des effets qui n'étaient pas mon propos ici, mais qui constituent à mes yeux l'objet de recherche prioritaire des prochaines années pour la didactique de la littérature comme pour les autres didactiques.