École doctorale Droit et Sciences Humaines

Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA) EA4507

Faculté de philosophie, arts et lettres

Institut d'Analyse du Changement dans l'Histoire et les Sociétés Contemporaines

Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS)

Partages des lectures entre pairs et apprentissages collaboratifs de la lecture littéraire sur des forums et des blogs

Thèse réalisée par

Pierre Moinard

En co-tutelle internationale

En vue de l'obtention du grade de

Docteur en langue et littérature françaises

Docteur en langues et lettres

Sous la direction de Sylviane Ahr et Jean-Louis Dufays

Membres du jury :

Sylviane Ahr, Université de Toulouse, co-directrice

Séverine De Croix, Haute école Léonard de Vinci, Louvain- la -Neuve, rapporteure

Jean-Louis Dufays, Université catholique de Louvain, co-directeur (promoteur)

Marie-Laure Elalouf, Université de Cergy-Pontoise

François Le Goff, Université de Toulouse, rapporteur

Brigitte Louichon, Université de Montpellier

Année académique 2018-2019

Remerciements

J’exprime ma plus profonde gratitude à mes codirecteurs de thèse. Chère Sylviane, cher Jean-Louis, merci pour vos conseils encourageants et vos réflexions si riches et stimulantes.

Je remercie Mme Séverine De Croix, Mme Marie-Laure Elalouf, Mme Brigitte Louichon et M. François Le Goff pour avoir accepté de lire mon travail. Je suis honoré de défendre cette thèse devant des chercheurs dont les travaux m’ont inspiré.

Je tiens à rendre hommage à l’inventivité et à la disponibilité des collègues qui ont accepté de me rendre témoin de leurs expérimentations au cours d’un partenariat exigeant. Ariane, Fanny, Aurélie, Françoise, Muriel, Daphné, Stéphanie, Marie, Mélinée et Max, je vous remercie pour votre engagement et votre générosité. Vous m’avez permis de recueillir des données précieuses et vos analyses ont enrichi ma recherche.

J’exprime aussi ma gratitude aux élèves des différentes classes observées dont la motivation et et les capacités de réflexion ont contribué à l’intérêt des données collectées.

Je suis reconnaissant à mes collègues et camarades pour leur chaleureuse solidarité : Cendrine Waszak dont les analyses au cours de nos discussions ont enrichi mon travail, Rachid Souidi et Béatrice Gerlaud.

Je remercie affectueusement mes enfants pour leur aide et leur présence au cours de l’aventure. Clélia, Rafaël et Lorène, je vous dédie cette thèse.

Sabina, *je te remercie de toi*. Je te dédie également cette thèse.

Table des matières

Remerciements 3
Table des matières 4
Table des illustrations 11
Introduction générale 13
PREMIÈRE PARTIE : UN OUTIL THÉORIQUE POUR L'ÉTUDE DES ÉCHANGES EN LIGNE ENTRE LECTEURS 26
Introduction de la première partie 26
CHAPITRE 1 : QUESTIONNEMENTS ET OBJECTIFS 27
Introduction du chapitre 27
1. Un objet d'interrogations pour la didactique de la littérature 28
1.1. Définition des situations étudiées 28
1.2. Un objet de recherche en tensions 31
1.3. Des situations intéressantes à explorer selon une perspective didactique 32
1.4. Questionnement et hypothèses 34
1.5. Complémentarité des objectifs 37
2. Situation dans les recherches en didactique de la littérature 39
2.1. Les chantiers de recherche actuels en didactique de la littérature 39
2.2. L'intérêt des didacticiens pour le numérique, les blogs et les forums 42
Conclusion du chapitre 51
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE PRINCIPAL 53
Introduction du chapitre 53
1. Des théories de la lecture au paradigme dialectique de la lecture littéraire 54
1.1. Théories de l'effet et de la réception 54
1.2. Une diversification des théories de la réception 57
1.3. Le paradigme dialectique de la lecture littéraire 60
1.4. Intérêt et limites du paradigme sur lequel repose la théorie de la lecture littéraire 66
2. Vers un cadre théorique intégré 70
2.1. Le « sujet lecteur » et « les sujets lecteurs divers » 70
2.2. Des « textes de lecteurs » aux « écrits de la réception » 72
2.3. Le rôle intégrateur du paradigme dialectique 75
2.3.1. Divergences théoriques 75
2.3.2. Un cadre théorique intégrateur 78
2.4. La participation en question 80
Conclusion du chapitre 82
CHAPITRE 3 : LA QUESTION DE LA RÉCEPTION À LA CROISÉE DE PLUSIEURS CHAMPS THÉORIQUES 84

Introduction du chapitre 84
1. L'expérience de réception dans le champ de l'esthétique 85
1.1. Une activité cognitive au sein de l'expérience esthétique 86
1.1.1. L'appréciation esthétique dans l'approche subjectiviste 87
1.1.2. Par-delà l'opposition entre le cognitif et l'émotif 88
1.2. Sens et significations dans l'expérience esthétique 90
1.2.1. L'effort sémiotique, conséquence de l'attention esthétique 90
1.2.2. La relation esthétique comme construction de significations 93
1.3. Expérience esthétique et formation 95
2. Les modélisations de la réception dans le champ littéraire 100
2.1. La réévaluation théorique de la « littérature au premier degré » 100
2.2. Les paradoxes de la participation 102
2.3. La lecture comme « conduite de stylisation » 107
Conclusion du chapitre 109
CHAPITRE 4 : UN OUTIL COMPLÉTANT LE CADRE THÉORIQUE 112
Introduction du chapitre 112
1. Une définition dialectique de la participation 113
1.1 La participation, une conduite régulable et éducable 113
1.2. Les mouvements complémentaires de la participation 115
1.2.1. Une construction de contenus subjectifs divers 116
1.2.2. L'attention à l'expérience 124
1.3. Considérations terminologiques 128
2. Retour sur le paradigme dialectique de la lecture littéraire 132
2.1. Appel et choix dans la distanciation 132
2.2. Une schématisation enrichie de la lecture littéraire 135
2.2.1. Description du schéma 135
2.2.2. Lecture dynamique du schéma : la lecture littéraire comme liaisons 137
2.3. La dimension collective de la lecture littéraire 140
Conclusion du chapitre 142
Conclusion de la première partie 142
DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE D'UN FORUM D'ADOLESCENTS LECTEURS 146
Introduction de la deuxième partie 146
CHAPITRE 1 : QUESTIONNEMENT ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE 148
Introduction du chapitre 148
1. Questionnement pour l'examen d'un site non scolaire 148
1.1. Présentation générale du terrain étudié 149

1.2. Un questionnement spécifique 152
2. Méthodologie de l'étude 154
2.1. Le recueil des données 155
2.2. La démarche d'analyse des écrits asynchrones de lecteurs 159
2.2.1. Les unités d'analyse 159
2.2.2. Les mises en relation des énoncés de différentes catégories dans un post 162
2.2.3. Les étapes de l'analyse 163
Conclusion du chapitre 167
CHAPITRE 2 : LE *FORUM ADOS*, LIEU DE FORMATION BUISSONNIÈRE DES LECTEURS 168
Introduction du chapitre 168
1. Un réseau de lecteurs passionnés 169
1.1. La figuration de soi comme lecteur 170
1.2. La description de plaisirs de lecture au service du lien social 173
1.3. Des suggestions de plaisirs renouvelés entre connaisseurs et amateurs 175
1.4. Les cadres de la conversation asynchrone des lecteurs 177
2. Des apprentissages informels de la lecture littéraire 179
2.1. Les interrogations des expériences participatives 179
2.2. Les efforts de diversification des expériences de réception 182
2.3. Les explorations de significations 184
Conclusion du chapitre 186
Conclusion de la deuxième partie 188
TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE SUR DES USAGES SCOLAIRES D'ÉCHANGES ASYNCHRONES ENTRE LECTEURS 191
Introduction de la troisième partie 191
CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE ET TERRAINS 195
Introduction du chapitre : raisons et conséquences du choix d'étudier des pratiques effectives 195
1. Questionnement et problèmes méthodologiques 196
1.1 Questions spécifiques à l'étude des terrains scolaires 196
1.2. Problèmes méthodologiques 198
2. Le recueil de données pour analyser des pratiques effectives 203
2.1. Les prises d'informations dans les classes 203
2.2. Le recueil des données sur les espaces numériques 205
3. Les analyses des données 206
3.1. Une démarche d'analyse des échanges en ligne adaptée aux spécificités des blogs scolaires 206

3.1.1. Différentes catégories d'énoncés pour rendre compte de la diversité des billets d'élèves 207
3.1.2. Evaluer la réflexivité des écrits asynchrones 210
3.1.3. Analyser des séquences d'écrits en ligne 213
3.2. Les analyses des vidéos de cours : problèmes et choix 214
3.2.1. Avantages et limites des analyses de vidéos de classe pour l'étude didactique 215
3.2.2. Le regroupement des analyses selon différents niveaux d'observation .. 217
3.2.3. Les indicateurs du travail enseignant 220
3.2.3.1. Les analyses de la conduite de la lecture 220
3.2.3.2. Etablir des relations entre conduite de la lecture et pilotage de l'hybridation 223
3.2.4. Les indicateurs des apprentissages 224
3.3. Les recueils et traitements des données relatives aux représentations des acteurs . 225
3.3.1. Les questionnaires aux professeurs et leur traitement 226
3.3.2. Les entretiens avec les professeurs 229
3.3.3. Les questionnaires renseignés par les élèves 231
3.3.4. Les entretiens avec les élèves 232
4. La diversité des terrains et des pratiques 233
4.1. La diversité des terrains 233
4.2. Portraits des professeurs 238
4.2.1. La professeure A 238
4.2.2. La professeure B 239
4.2.3. La professeure C 240
4.2.4. La professeure D 241
4.2.5. La professeure E 242
4.2.6. La professeure F 242
4.2.7. La professeure G 244
4.2.8. La professeure H 245
4.2.9. La professeure I 245
4.2.10. Le professeur J 246
4.3. Similarités et différences entre les espaces numériques 247
4.3.1. Des murs virtuels à brève durée d'activation, réservés à une tâche ou à une étape de travail 250
4.3.1.1. Le professeur J à la recherche d'espaces d'échanges entre lecteurs 250

4.3.1.2. Les « cahiers de lecture » numériques de la professeure H 251

4.3.1.3. L'association des murs *Padlet* et du blog de classe, un choix original de la professeure D 254

4.3.2. Les murs virtuels polyvalents spécialisés selon les rôles 256

4.3.2.1. Des « découvertes » de livres aux « critiques littéraires » : les espaces d'accompagnement des lectures de la professeure A 256

4.3.2.2. Les espaces de recherche proposés par le professeur J 258

4.3.3. Les blogs de classe mettant l'accent sur la production d'écrits métatextuels normés 259

4.3.3.1 Le blog de la professeure B, un espace pour devenir (rapidement) lycéen 259

4.3.3.2. Les partages d'écritures métatextuelles sur le blog de la professeure C 261

4.3.4. La multiplication des écrits de la réception sur le blog de la professeure E 263

4.3.5. Les blogs plurifonctionnels mettant l'accent sur l'effort métacognitif... 266

4.3.6. Le blog de la professeure G, un espace de publication faisant peu de place aux échanges 273

Conclusion du chapitre 274

CHAPITRE 2 : INTÉRÊTS ET LIMITES DES USAGES DE BLOGS COMME ESPACES DE FORMATION DU LECTEUR 276

Introduction du chapitre..... 276

1. Les échanges asynchrones au service des approches analytiques de la lecture, entre tentation d'un formatage des écrits de la réception et risque d'un ressassement des stéréotypes 276

1.1. Les obstacles à l'installation des échanges asynchrones entre lecteurs 286

1.1.1. L'inhibition des échanges sur le blog de la professeure G 287

1.1.2. Un partage de réflexions métacognitives au détriment des retours sur les lectures, un usage du blog en début d'année par la professeure I 291

1.1.3 Le partage de réactions à l'unisson sur le premier mur virtuel de la professeure H..... 294

1.2. Ambigüités et limites des mutualisations précoces d'analyses à l'aide des blogs .. 298

1.2.1. Entre demande de textes de lecteurs et attente d'une lecture prédéfinie, le blog de la professeure B au service d'un formatage des écrits de la réception..... 299

1.2.2. La limitation de l'effort interprétatif dans la démarche hybride de la professeure C..... 303

1.2.3. La difficile conciliation de l'effort interprétatif et du guidage des analyses dans une anticipation de la classe sur le blog de la professeure F 309

1.3. Quelle place pour les diversifications des lectures interprétatives à travers les partages en ligne ? 315

1.3.1. Les évolutions vers des textes de lecture trop vite interrompues sur les murs virtuels du professeur J 316

1.3.1.1. L'insuffisante relance de l'effort interprétatif lors de deux tentatives pour augmenter l'espace-temps de la lecture en collaboration 316

1.3.1.2. Des murs virtuels pour accompagner un jeu de rôles, entre partages et discussions des significations 321

1.3.2. Diversité et approfondissement de jugements sur un héros problématique, à travers des échanges en forum installés par la professeure H 326

1.3.3. La trop discrète émergence des réceptions esthétiques à la lecture du poème de Victor Hugo « Sultan Mourad » 329

1.3.4. Un exigeant dialogue des interprètes sur le blog de la professeure I : entre interrogations et élucidations 338

1.3.4.1. Du blog à la classe, une confrontation de lectures explicatives et esthétiques d'un poème résistant d'Apollinaire 339

1.3.4.2. Blog de classe ou cercle des élèves lecteurs (se sachant) performants ? Entre institutionnalisation précoce et interrogation des significations au cours de l'étude de *1984* 343

1.3.5. L'écriture en réseau de commentaires composés sur le blog de la professeure F, entre étayage des lectures et effort collaboratif de pointage de significations 349

1.3.6. Le tableau virtuel *Padlet*, un outil de contrôle des explications de textes dans une classe de 1re littéraire 358

1.4. Profils d'usage 366

2. L'hybridation au service des lectures cursives : des tentatives pour soutenir la lecture participative et interprétative autonome 369

2.1. Entre accueil et marginalisation des expressions de la réception avec le blog de la professeure B 377

2.1.1. Du blog à la dissertation, quelle place pour une réflexion sur les effets produits par une pièce tragique ? 377

2.1.2. L'émergence de lectures actualisantes et esthétiques de « récits du XIXe au XXIe siècles » 385

2.2. Le consensus, frein ou moteur des partages de lectures actualisantes sur le blog de la professeure E ? 390

2.2.1. L'approfondissement des lectures axiologiques d'une pièce contemporaine 391

2.2.2. La diversification des retours sur les lectures de contes philosophiques du XVIIIe siècle 394

2.3. Les blogs, carnets de lecture numériques ? 400

2.3.1. L'accompagnement des lectures d'un recueil poétique par l'échange de florilèges 403

2.3.2. L'apparition de commentaires subjectifs dans un « cahier de lectures » numérique du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo 407

2.3.3. Une certaine diversification des retours sur les réceptions grâce aux carnets de lecture virtuels de la professeure H 412

2.4. Profils d'usage 419

3. Les murs virtuels au service d'un projet « prix littéraire d'Île-de-France » du partage des gouts à l'adoption d'une posture critique 422

3.1. Des vidéos « découverte » à l'écriture des premiers billets, la coordination des gouts 425

3. 2. L'émergence des étonnements 427

3.3. Des lecteurs aux auteurs 432

Conclusion du chapitre 437

CHAPITRE 3 : PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT HYBRIDE DE LA LECTURE ET POUR LA FORMATION CONTINUE 442

Introduction du chapitre 442

1. Vers une démarche hybride de lecture 443

2. Vers de nouveaux gestes professionnels 446

2.1. Un besoin d'interventions professorales lisible dans les déclarations des élèves 447

2.2. Lever les obstacles au tutorat des échanges 452

2.3. La réflexion sur les interventions en ligne 460

2.4. Vers une nouvelle posture professorale : deux tentatives de tutorat hybride 464

2.4.1. Accompagner en ligne et en classe l'évolution des écrits de la réception 465

2.4.2. Accompagner un cahier de lecture numérique 470

2.5. Pour construire et ajuster de nouveaux gestes professionnels en ligne 472

2.6. Pour construire de nouveaux gestes professionnels en classe 477

3. Propositions pour la formation 483

3.1. Deux tentatives pour faire vivre une démarche hybride de lecture en formation continue 484

3.2. Apprendre à lire des efforts de lecture dans des écrits asynchrones 494

3.3. Accompagner les expérimentations de démarches hybrides 497

Conclusion du chapitre 500

Conclusion de la troisième partie 502

Conclusion générale 506

Bibliographie 515

Table des illustrations

Figure 1 : schématisation enrichie de la lecture littéraire 136
Figure 2 : la lecture littéraire de *Sylvie* de Nerval reconstituée par Umberto Eco (2003) 138
Figure 3 : liaisons précisées et occultées dans les définitions institutionnelles des activités de lecture 140
Figure 4 : les résonances possibles en contexte d'échanges asynchrones entre lecteurs 141
Capture d'écran 1 : forum-ados.fr, fil *Dernier livre lu ?* (Récupérée le 26 mai 2018) 171
Capture d'écran 2 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par le professeur J à l'occasion de la lecture analytique d'un extrait de *Cahier d'un retour au pays natal*, Césaire (Récupérée le 11 février 2016) 250
Capture d'écran 3 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure H à l'occasion d'une lecture analytique d'un extrait *d'Un long dimanche de fiançailles* de Sébastien Japrisot (Récupérée le 31 mai 2017) 252
Capture d'écran 4 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure H au cours de la lecture du roman de Marie-Sabine Roger *Le Quatrième soupirail* (Récupérée le 11 février 2016) 253
Capture d'écran 5 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure D pour la lecture analytique du poème « Jason et Médée » de José-Maria de Heredia (Récupérée le 23 février 2016) 254
Capture d'écran 6 : blog de classe de la professeure D (Récupérée le 11 mars 2016) 255
Capture d'écran 7 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure A pour accompagner la lecture du roman graphique *Les Ombres* (Récupérée le 20 décembre 2014) 257
Capture d'écran 8 : tableau virtuel *Padlet* « Les avocats de la défense » ouvert par le professeur J lors de l'activité « le procès de Sethe » (Récupérée le 11 février 2016) 258
Capture d'écran 9 : page d'accueil du blog ouvert par la professeure B pour sa classe de 2e (Récupérée le 11 février 2016) 260
Capture d'écran 10 : aspect du blog ouvert par la professeure C pour sa classe de 1re ES 262
(Récupérée le 11 février 2016) 262
Capture d'écran 11 : aspect du blog ouvert par professeure E pour ses classes de lycée 264
(Récupérée le 14 février 2016) 264
Capture d'écran 12 : page d'accueil du blog de classe utilisé par la professeure F, haut de la page (Récupérée le 14 février 2017) 267
Capture d'écran 13 : blog de la professeure F. Détail de la page d'accueil. (Récupérée le 14 février 2017) 268
Capture d'écran 14 : aspect du blog de la professeure I (Récupérée le 30 juin 2017) 270

Capture d'écran 15 : page d'accueil du blog de la professeure G. 273
(Récupérée le 16 février 2016) 273
Figure 5 : nuage de mots constitué par la professeure B pour la séance du 15 février 2016 . 382
Capture d'écran 16 : image de la vidéo conçue par des élèves « La fin des Ombres » (*Les Ombres*, 11, anonyme) (Récupérée le 20 décembre 2014) 432
Figure 6 : mise en parallèle d'échanges asynchrones et synchrones (Professeure I, heures du 10 février 2015) 479

Introduction générale

Les auteurs de l'article « Internet » du *Dictionnaire du littéraire* affirment que « l'espace des possibles qu'ouvre Internet à la littérature suscite nombre de progrès et nombre d'inquiétudes » (2010, p. 390[1]). Ils notent que les blogs et les forums de lecteurs, en particulier, font l'objet de jugements ambivalents de la part des « littéraires », c'est-à-dire « tous ceux qui étudient, enseignent et nourrissent la culture littéraire » (p. 430). De fait, avec l'intensification et la diversification rapide des usages d'Internet, les manifestations « d'inquiétudes » se sont multipliées. La possibilité offerte à tout lecteur qui le souhaite de rendre publics des jugements littéraires sur des blogs, des forums spécialisés ou des réseaux sociaux suscite des craintes. Certains diagnostiquent « la mort du critique culturel » et se demandent si elle « débouchera nécessairement sur plus de diversité et plus de démocratisation, ou si, au contraire, elle ne donnera pas lieu à une commercialisation extrême de la recommandation. » (Non-fiction.fr[2], 2010).

À l'encontre des voix qui redoutent une prolifération confuse des blogs de lecteurs, François Bon souligne, sur son blog[3], la « capacité du web à donner accès à des démarches individuelles au même plan qu'à des instances institutionnelles (dont la presse) » (Le 16 janvier 2016)[4]. Il défend, la position suivante :

> Non, évidemment que non, les blogs ce n'est pas tout et n'importe quoi. […]
> L'intervention blog peut relever […] bien sûr, de l'intervention critique […] mais elle a globalement déplacé le statut même de cette intervention : le blogueur témoigne de son expérience subjective, non pas seulement la réception du livre, mais comment il interagit avec le territoire ou la singularité qui, précisément, lui fait tenir blog. […] Et nous construisons nos repérages non pas selon la façon dont est *parlé* le livre, mais selon ce carrefour d'expérience [*sic*] dont témoigne le blog. (Le 24 mars 2008*)* [5]

Cette réponse à « la question : "que valent les blogs littéraires ?" » (*idem*) distingue deux fonctions des blogs de lecteurs. D'une part, ils servent « l'intervention critique », c'est-à-dire la transmission de jugements de valeurs sur les œuvres (selon les critères de différentes communautés interprétatives). D'autre part, ils offrent la possibilité d'un partage de réflexions sur des rencontres singulières avec « la singularité » de productions littéraires, à partir de

[1] Article rédigé par Floriane Philippe et François Chatelain.
[2] Dossier « sur la mort du critique culturel » préparé par Clémence Niérat, Mathieu Gaulène, Pierre Testard et Frédéric Martel, mis en ligne le 10 novembre 2010 : https://www.nonfiction.fr/article-3909-sur_la_mort_du_critique_culturel.htm (Consulté le 1er septembre 2018).
[3] *Le Tiers Livre http://www.tierslivre.net/*
[4] http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article4292 (Consulté le 20 août 2018).
[5] http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article1221 (Consulté le 20 août 2018).

témoignages « d'expériences subjectives ». Le lecteur connecté est donc amené à « construire des repérages » multiples dans un réseau de prescriptions et de recommandations.

François Bon pointe là une dualité propre aux situations de communication en ligne entre lecteurs, qui permettent le partage interactif de témoignages comme la transmission. Son blog, qui publie des écrits de participants aux ateliers d'écriture qu'il anime[6] aussi bien que des articles livrés aux commentaires des internautes, cherche du reste à associer une activité de formation et des échanges littéraires.

Que ce soit dans les pratiques sociales ou en contexte scolaire, les situations d'échanges en ligne entre lecteurs, en effet, peuvent être envisagées à la fois comme des scènes sociales sur lesquelles les individus se rendent visibles par leurs témoignages de lecteurs et comme des sphères d'apprentissage. Elles se définissent par le travail des contributeurs pour rendre sensibles des souvenirs de lecture malgré la distance physique qui les sépare et construire ainsi un espace d'appartenance à une communauté de lecteurs. Mais ce partage asynchrone[7] écrit exige la capacité à exprimer des contenus acceptables par une communauté interprétative. Les blogs et les forums de lecteurs[8] peuvent donc être également interrogés comme des lieux de formation (formelle ou non) dans lesquels l'échange permet de construire des compétences critiques ou artistiques.

Des sociologues explorent la « sociabilité littéraire » sur Internet (pour reprendre la notion définie par Jean-Marc Leveratto et Mary Leontsini, 2008) depuis le début des années 2000. Ils voient dans les blogs et les forums de lecteurs des lieux d'observation privilégiés des pratiques culturelles, à partir desquels ils interrogent la construction sociale d'opinions sur les productions littéraires. Les didacticiens du français et de la littérature (depuis presque une décennie) examinent les possibilités offertes par le transfert des situations d'échanges en ligne entre lecteurs en contexte d'enseignement scolaire. Selon Catherine Bizot et Max Butlen, les changements dus au numérique

> interrogent d'abord le rapport professeur/élève, ensuite le rapport au savoir et enfin la structure d'un enseignement fondé sur le respect des trois unités : l'unité de temps : l'heure

[6] Par exemple « Faire semblant d'être Pierre Michon » à l'été 2017 http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?article4480

[7] Il est courant désormais de distinguer les moyens de communication asynchrone, caractérisés par des délais entre les messages en interaction (forums, blogs, mais aussi le courrier postal) des médias synchrones (la messagerie instantanée, le tchat) qui permettent des interactions sans différé.

[8] Nous définirons ces situations et préciserons la différence entre blogs et forums de lecteurs au chapitre 1 de la première partie.

> de cours ; l'unité de lieu : la classe ; l'unité d'action : l'enseignement de la discipline (2013, p. 4).

Par définition, les médias de communication asynchrones ouvrent l'espace-temps de la classe ; ils peuvent aussi contribuer à articuler d'une manière nouvelle les moments d'exposé magistral et d'appropriation collaborative de savoirs. De fait, ces situations apparaissent communément (dans l'opinion des chercheurs en didactique, des cadres de l'Éducation Nationale française et de certains professeurs) comme un moyen de créer de nouvelles situations didactiques dans la mesure où ils « appelleraient un enseignement reposant sur un mode plus collaboratif que transmissif » (i*dem*).

Appliquée à la lecture de la littérature, cette hypothèse rencontre un questionnement sur les manières de confronter et d'utiliser en classe des retours sur les lectures. Les blogs permettraient de faire écrire des élèves lecteurs pour explorer une voie les conduisant au travail interprétatif. En France, les programmes actuels de français pour le cycle 3[9], par exemple, conseillent de recourir aux « cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, blogs » pour aider l'élève à « exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage » (2015, p. 98) dans le cadre d' « activités de partage des lectures et d'interprétation » Comme des cahiers de lecture numériques, des blogs d'élèves lecteurs pourraient favoriser les expressions d'expériences de lecture de textes (patrimoniaux de littérature de jeunesse et de littérature toute contemporaine) dont la lecture est imposée[10] et entretenir la réflexion interprétative en collaboration.

Pourtant, il nous semble que, chez les didacticiens de la littérature, la conscience d'un tournant numérique de l'École s'accompagne d'un certain déficit de connaissances sur les effets formateurs des situations d'échanges asynchrones entre lecteurs[11]. Les travaux d'orientation sociologique qui mettent en évidence l'acquisition d'une expertise à travers la participation à des blogs littéraires concernent le plus souvent des lecteurs adultes. Quelques études ponctuelles en didactique[12] examinent des manifestations intéressantes de la réflexion d'élèves lecteurs en situation de communication asynchrone, mais nous ne savons pas précisément

[9] Regroupant les deux dernières années de l'enseignement primaire et la première année du secondaire.
[10] Cet effort fait l'objet de précisions dans les programmes de français du cycle 3 mais il également impliqué dans les recommandations institutionnelles pour le cycle 4 et pour le lycée.
[11] Malgré une abondante littérature scientifique sur les usages pédagogiques des forums à l'université. Mais les recherches en sciences de l'éducation que nous avons consultées n'abordent pas les usages des forums pour l'enseignement littéraire. Nous citons quelques-uns de ces travaux au chapitre 3 de la troisième partie.
[12] Nous les commenterons au cours de la thèse (au chapitre 1 de la deuxième partie et au chapitre 1 de la troisième partie).

quelles conditions favorisent les partages en ligne de retours réflexifs sur les lectures ni comment reproduire les succès.

Notre thèse cherche à réduire cette incertitude grâce à l'examen de différentes situations d'échanges asynchrones entre lecteur. Nous avons étudié un forum non scolaire d'adolescents lecteurs ainsi que des dispositifs hybrides[13] d'enseignement conçus et mis en œuvre par 10 professeurs du secondaire exerçant en Île de France dans des établissements sociologiquement variés. La recherche interroge les éventuels effets de ces situations sur la formation des jeunes lecteurs scripteurs ainsi que les conditions qui favorisent ou limitent ces effets.

Cette problématique générale possède deux versants complémentaires :

- une interrogation sur les compétences de lecture manifestées dans les pratiques sociales d'échanges en ligne entre des jeunes lecteurs et sur leur transférabilité en contexte scolaire ;

- un questionnement des évolutions réflexives liées aux usages de forums et de blogs de lecteurs dans le cadre des pratiques effectives de différents enseignants.

Le cadre théorique principal de la recherche intègre la notion de « lecture subjective » (Langlade et Rouxel, 2004 ; Langlade 2006, 2008 ; Langlade et Fourtanier, 2007), au paradigme dialectique de la lecture littéraire (Dufays, 2010a ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) décrivant les relations entre la « lecture participative » et la « distanciation » interprétative. La notion de « lecture subjective », qui précise les processus (imaginaires, affectifs et réflexifs) concourant à la projection du lecteur dans les fictions narratives est articulée à la définition plus large de la « lecture participative », qui renvoie à la focalisation attentionnelle du lecteur sur ce que les mots représentent et sur les affects accompagnant ses représentations mentales, quel que soit le genre du texte lu.

Objectifs, questionnements et hypothèses

Notre thèse a pour but une meilleure compréhension des situations socio-discursives particulières que constituent les échanges asynchrones entre lecteurs et de leur impact sur les apprentissages de la lecture de la littérature. Elle poursuit des objectifs praxéologiques, herméneutiques et théoriques solidaires.

[13] Associant, selon des dosages qui peuvent varier, le travail en ligne et en face-à-face.

Notre recherche vise en premier lieu à déterminer si les situations étudiées favorisent ou non la réflexion collaborative des apprentis lecteurs et à identifier les facteurs qui peuvent influer sur la formation de jeunes lecteurs en contexte asynchrone ou hybride.

En deuxième lieu, nous cherchons à décrire les spécificités et les similitudes entre les échanges asynchrones scolaires et non scolaires et entre les différents échanges scolaires. Les utilisations de forums et de blogs que nous étudions remplissent, en effet, des fonctions multiples et différemment hiérarchisées, comme la prescription de livres, l'interprétation de textes littéraires (libre ou répondant à des objectifs fixés par un programme scolaire), la diffusion de stratégies pour lire et écrire ou de savoirs littéraires. Ce deuxième objectif vise à comprendre la complexité des situations asynchrones en mettant au jour des relations entre leurs dimensions techniques (les fonctionnalités de publication et d'échange privilégiées), discursives (l'horizontalité ou la verticalité des interactions écrites en différé) et socio-cognitives (les formes et les enjeux des expressions des lectures en communauté) qu'elles présentent.

En troisième lieu, nous poursuivons un objectif de nature théorique qui consiste à préciser la notion de « participation » du lecteur. Il s'agit de décrire le travail de construction de « réactions » de lecteur (terme utilisé dans les programmes du cycle 3 déjà cités) en relation avec la recherche de significations. La poursuite de ce troisième objectif est utile pour situer des exigences propres aux échanges asynchrones entre lecteurs et comprendre les divers cheminements réflexifs qui peuvent se manifester à travers des échanges en ligne.

Notre recherche articule des questionnements et hypothèses spécifiques aux contextes d'usage (scolaire ou non) des blogs et des forums.

L'examen du forum non scolaire d'adolescents lecteurs relève d'une double question. Nous cherchons d'une part à repérer quelles caractéristiques de la conversation asynchrone entre adolescents lecteurs favorisent ou inhibent les retours réflexifs sur les expériences de réception. Nous interrogeons d'autre part la nature des prises de distance sur les expériences de lecture à travers les échanges asynchrones. Dans quelle mesure et par quelles voies les adolescents passionnés de lecture expriment-ils une réflexion sur leurs rencontres avec les œuvres ?

Nous faisons l'hypothèse que la situation non scolaire d'interactions entre lecteurs révèle des compétences d'expression des réceptions et des formes de travail interprétatif inconnues ou inaperçues en contexte scolaire.

L'étude des usages scolaires répond également à deux interrogations complémentaires. Premièrement, nous nous demandons si les forums et les blogs deviennent des espaces de réflexion pour les élèves lecteurs. À quelles conditions les échanges en ligne favorisent-ils effectivement les expressions des réceptions et l'accès à des significations ? Deuxièmement, nous questionnons les effets (intéressants ou non quant à la formation des lecteurs) produits par l'association des modes de travail (en ligne et en présentiel), en particulier, le traitement en classe des productions asynchrones. Les échanges en ligne influent-ils sur les interactions entre élèves en face-à-face ? Contribuent-ils à en accroitre la réflexivité ?

Ces questions renvoient à une tension inhérente aux conduites hybrides de la lecture littéraire (au sens de cette thèse[14]) dont la déclaration suivante[15], d'un élève (de la professeure E, voir annexe 18 VI), révèle la perception :

> (00 : 26) A : pendant les cours avec le vidéoprojecteur/on navigue sur son blog et on regarde/ des fois elle nous pose des questions/lequel vous a plu/et on travaille dessus […] et parfois elle n'interprète pas trop bien les choses [elle déforme ou trahit les idées exprimées par les élèves] […] un camarade [lui] disait moi de base c'était normal et vous l'avez approfondi trop/vous êtes partie trop loin […] (Ayoub, Fichier 2).

Le déclarant perçoit, chez une enseignante fort attentive aux propositions subjectives de ses élèves, la tentation de faire dire aux billets des lecteurs ce qu'elle attend. Les blogs et les forums peuvent à la fois favoriser la circulation horizontale d'écrits de la réception et de propositions interprétatives mais rendent possible (et peuvent même faciliter) une gestion professorale normative des propositions pour en extraire les seules significations prévues par le cours.

Le risque de transformation d'espaces numériques d'expression des lecteurs en dispositifs de surveillance (voire de formatage) des verbalisations subjectives doit être interrogé. Au demeurant, nous conjecturons, pour l'étude des pratiques hybrides, des effets intéressants concernant la réflexion sur les expériences de lecture participative et sur les propositions de significations dans la mesure où les blogs et les forums scolaires peuvent favoriser une diversification des écrits métatextuels et le jeu des influences horizontales entre lecteurs scripteurs. Mais nous nous attendons aussi à ce que les dispositifs hybrides révèlent à leurs

[14] Ici comme dans le titre de la thèse, le syntagme « lecture littéraire » renvoie à l'acception proposée par Jean-Louis Dufays, à savoir l'entretien d'une oscillation dialectique de modalités complémentaires de la lecture. Nous commentons son paradigme au chapitre 2 de la deuxième partie.
[15] Que nous retenons ici pour sa réflexivité critique.

manières les difficultés à articuler les écrits subjectifs et analytiques que des travaux de didacticiens ont déjà examinées à l'occasion d'autres dispositifs d'enseignement (Ahr, 2013).

L'intérêt des situations d'échanges en ligne pour la réflexion sur la lecture participative

À l'instar de travaux sur des pratiques d'enseignement littéraire recourant au numérique ou non, comme l'accompagnement d'écritures inventives de la réception, les cahiers de lecteurs et les débats interprétatifs, les études des forums et blogs de lecteurs nous conduisent à interroger le rapport des élèves à la « lecture participative ». Or, l'effort pour exprimer cette modalité de lecture en contexte scolaire n'est pas aisé dès lors que l'œuvre à lire est imposée et qu'elle relève de codes que le lecteur en formation ignore. Selon nous, la description de la conduite qui permet à un élève d'accéder à une lecture pleinement participative constitue un enjeu de recherche dans la mesure où sa méconnaissance ne peut que nourrir les effets de connivence sociale et culturelle si repérables dans la classe de littérature.

Différentes recherches récentes en didactique de la littérature décrivent, dans le sillage des travaux sur le « sujet lecteur », des processus réflexifs par lesquels la « lecture subjective » conduit à interroger des significations. La thèse de Marion Sauvaire (2013) appréhende la notion de « sujet lecteur » dans la perspective de la diversité pour saisir les formes variées de distanciation opérées par des élèves lecteurs. Dans sa recherche doctorale, Bénédicte Shawky-Milcent (2014) théorise les conduites d'appropriation des textes littéraires dans ses versants intimes et sociaux. Mais ces travaux insistent plutôt sur la réflexion exercée par les lecteurs sur des vécus subjectifs dont ils ont déjà une claire conscience. Ils n'évoquent qu'incidemment la construction de la « lecture subjective » (et ses échecs).

Au-delà de ces approches [16], il est légitime de se demander comment l'ensemble des vécus subjectifs de l'expérience de lecture prennent sens et s'organisent en un paysage intérieur cohérent. D'autres travaux de didacticiens explorent cette voie. La construction de réactions empathiques liées à l'identification à des personnages lors des lectures de fiction est étudiée de près par Véronique Larrivé (2014), à partir de travaux de psychologie cognitive. Chloé Gabathuler (2017), quant à elle, a étudié l'apparition de jugements de gout dans des interactions scolaires en recourant aux théorisations proposées dans le champ de l'esthétique[17]. Il nous semble important de continuer à décrire la construction d'une expérience esthétique de lecture

[16] Que nous commenterons au chapitre 2 de la première partie.
[17] Nous commenterons leurs apports respectivement au chapitre 4 de la première partie et au chapitre 3 de la troisième partie.

arrachée au flux des affects plus ou moins catégorisés ainsi que le rôle de cette attention à l'expérience de réception dans la distanciation interprétative. En partant de l'idée proposée par Jean-Louis Dufays que le phénomène de la « participation » est une conduite active, nous cherchons à préciser la notion pour suivre, à travers et pour l'évaluation des effets de blogs et forums de lecteurs, l'adaptation des lecteurs en formation à de nouvelles expériences de lectures.

Les échanges en ligne entre jeunes lecteurs (en contexte scolaire ou non) cristallisent de riches ensembles d'écrits revenant sur les réceptions dans la mesure où ils se maintiennent grâce aux efforts des contributeurs pour clarifier leurs expériences esthétiques et/ou des potentialités signifiantes au fur et à mesure de leurs découvertes d'œuvres. Ces interactions écrites en différés offrent donc l'opportunité d'interroger le travail de la « participation » envisagé comme la conquête d'une « lecture subjective » partageable.

Choix méthodologiques pour des études ethnométhodologiques à visée herméneutique

Pour trouver des réponses aux questionnements multiples, mais articulés entre eux, de notre recherche, nous avons adopté une approche ethnométhodologique et herméneutique, attentive à la pluralité des logiques d'action dans des situations particulières d'échanges asynchrones entre lecteurs.

Les sociologues de la lecture Jean-Marc Leveratto et Mary Léontsini résument ainsi l'intérêt d'une analyse compréhensive des blogs et forums de lecteurs :

> Ce nouveau lieu d'observation [Internet] autorise un accès direct et aisé à la sociabilité culturelle dont il permet en même temps d'éprouver personnellement la fonction cognitive et affective. […] la simple fréquentation régulière d'Internet permet au chercheur de s'intégrer à des lieux d'échange culturel et d'éprouver directement la texture caractéristique de la sociabilité culturelle, la manière dont la parole permet de faire circuler les objets culturels et de partager des émotions personnelles. (2008, p. 239-240)

De même, une immersion distanciée du chercheur en didactique dans des échanges asynchrones entre adolescents ou entre élèves lecteurs favorise une perception de « textures de la sociabilité » particulières et donc une compréhension des communautés interprétatives et discursives qu'il étudie. L'analyste a la possibilité de suivre les mouvements cognitifs et affectifs exprimés en ligne par les jeunes lecteurs, pour retracer les divers cheminements de la réflexion collaborative.

En revenant sur la distinction entre « comprendre » et « expliquer », François Dépelteau (2003) rappelle l'intérêt d'accéder dans les recherches en sciences humaines aux finalités liées

aux intentions des acteurs : « l'objet compris ne s'appréhende pas seulement par la mise à jour de ses causes, mais par celle de la finalité (ou des finalités) qui le fait apparaitre au monde » (p. 92).

Comprendre des usages en contexte réel de dispositifs innovants encore peu répandus en prenant en compte les intentions et les choix des acteurs nous a conduit à procéder par études de situations singulières. Le Forum des adolescents et les dispositifs des 10 professeurs constituent des contextes pragmatiques et intersubjectifs singuliers. Sans savoir à l'avance quelles conditions d'usages des forums et des blogs pouvaient influer sur la réflexion des élèves lecteurs, nous avons cherché à saisir des effets et leurs limites en tenant compte des spécificités de chaque cas. Mais ce choix pose le problème de la généralisation.

Selon Marie Verhoeven, les résultats produits par des études de cas (dans les sciences sociales) restent transférables dans la mesure où chaque situation particulière conduit à une généralisation partielle que d'autres contextes spécifiques permettent d'interroger : « Si la généralisation est possible, elle doit être entendue comme horizon ouvert de construction progressive de propositions théoriques de plus en plus générales » (2010, p. 108). Ainsi, les analyses des situations particulières ont conduit à cerner progressivement les facteurs favorables ou non à la réflexion des lecteurs dans les enseignements hybrides sans perdre de vue les caractéristiques des contextes. Par conséquent, les résultats de chaque cas ont permis de tester nos hypothèses de départ tout en ouvrant sur de nouvelles questions et hypothèses. La comparaison des analyses a favorisé une certaine généralisation, graduelle et prudente. Elle a abouti à dégager des caractéristiques communes aux usages scolaires des forums et des blogs et à cerner des points critiques comparables dans les différentes situations d'enseignement hybride. La confrontation des analyses particulières a rendu possible la description de processus d'apprentissages et de profils d'usages scolaires des médias asynchrones.

Il reste à préciser les terrains et la nature des données collectées. La rubrique « littérature » du site *Forum-ados.net* que nous avons retenue réunit par le partage de témoignages des plaisirs de lecteur manifestés par des jeunes lecteurs d'expertises diverses. Leurs échanges portent sur des textes variées (des œuvres patrimoniales comme les grands succès de la littérature pour la jeunesse) et sur les conduites de lecture plaisir. Les contributeurs entretiennent une sociabilité de lecteurs fondée sur l'attention aux expériences de réception. Ils rendent compte de leurs rencontres avec les livres (heureuses ou déceptives), suscitent et prolongent les témoignages d'autrui. Ils cultivent l'art de demander et de délivrer des recommandations de livres. Bien qu'il

ne soit pas représentatif des pratiques sociales les plus répandues chez les adolescents, ce terrain permet d'interroger de nombreuses expressions du rapport à la lecture participative entre lecteurs en formation.

Pour étudier ce forum non scolaire, nous avons analysé les premiers billets des 99 fils les plus riches en messages puis sélectionné des séquences de billets dans 11 fils différents pour des analyses à grain fin (annexes 2 à 12). Ces corpus regroupent une variété d'écrits asynchrones faisant retour sur les lectures de textes divers (la « littérature classique », la poésie, *Harry Potter*, *Hunger Games* ou *Twilight*) et informant sur le rôle et les valeurs que les jeunes lecteurs confèrent à la lecture participative.

Pour les études des blogs et forums scolaires de lecteurs, nous avons recueilli des données, de 2014 à 2016 (dès 2013 dans un cas) dans des établissements sociologiquement variés, dans des classes de 3^{e}, de 2^{e} (générales) et de 1re (générales et technologiques) Un enseignant a été approché dès l'année scolaire 2013-14, deux autres en 2014-15. Les sept autres professeurs ont été suivis au cours de l'année 2015-16. Au cours de la période de sollicitation d'enseignants intéressés par les usages des blogs, nous avons demandé l'établissement d'échanges asynchrones entre lecteurs dans le cadre d'activités de lecture sans proposer de scénario pédagogique précis. Les séances hybrides observées ont développé principalement des lectures de type analytique et en plusieurs occasions des lectures cursives (selon des progressions didactiques diverses) ; dans un cas nous avons suivi un projet d'attribution d'un prix littéraire.

Les partenariats avec les professeurs se sont noués de manières différentes selon les cas. Nous avons dû écarter deux terrains que nous avions commencé à observer parce que les usages des blogs proposés par les enseignants ne permettaient pas, en dépit des prévisions, d'observer de véritables échanges asynchrones. Avec les professeurs partenaires, un travail d'approche a conduit à définir quels usages nous voulions étudier et à trouver un accord sur les séquences et séances à suivre. La lenteur du processus d'établissement des partenariats s'explique par la faible diffusion, y compris par des professeurs fortement intéressés par l'emploi des technologies numériques, des échanges asynchrones entre lecteurs. Certaines difficultés à installer la collaboration nous semblent ressortir aussi à une interrogation des professeurs sur la place de la parole des élèves lecteurs en classe de littérature.

Les professeurs que nous avons suivis ont dû (lors de notre partenariat ou avant) stabiliser des usages de médias de communication asynchrone pour susciter des échanges entre lecteurs tout en conservant la direction des enseignements Or les fils de billets accentuent la visibilité

des lectures des élèves (diverses ou non) puisqu'au cours des enseignements on peut se reporter aux billets plus facilement qu'aux paroles échangées dans un débat. Les professeurs partenaires se sont donc trouvés en situation de rechercher de nouvelles manières de faire dévolution[18] de questionnements sur les expériences de lectures et d'un effort interprétatif.

Les partenariats avec les professeurs ont permis de croiser des informations sur les conduites de l'hybridation et sur les représentations des acteurs. Les productions asynchrones et les captations vidéo d'heures de cours ont conduit à examiner finement les interactions entre professeurs et élèves. Des entretiens avec les enseignants et avec des élèves ont informé sur les représentations de la lecture de la littérature et son enseignement.

Les analyses des séquences de billets se sont attachées à suivre, à travers les interactions asynchrones, les évolutions d'énoncés faisant retour sur les lectures. Elles ont mobilisé des catégories spécifiques reposant sur la distinction des formes prises par les expressions de la lecture participative et les manières dont celles-ci se combinent entre elles et avec des propositions de significations. Le choix d'unités d'analyses communes aux examens des échanges en ligne scolaires et non scolaires a favorisé la comparaison des différents contextes.

Principales limites des études

Il convient de préciser d'emblée trois limites de nos recherches, les deux premières liées aux recueils d'informations, la troisième, inhérente à nos choix méthodologiques.

L'étude du Forum des adolescents a été bornée à l'examen des seuls échanges en ligne. Quelques tentatives de prise de contact avec des modérateurs sont restées vaines, si bien que nous n'avons pas pu accéder à des représentations d'acteurs. Par ailleurs, nous n'avons pas cherché à rendre compte de toute la diversité des échanges en contexte non scolaire. Nous avons privilégié quelques points de focalisation sur des fils visant à commenter des rencontres avec des œuvres diverses afin de permettre la mise en perspective avec des usages scolaires de forums.

Les analyses des usages scolaires, quant à elles, ont porté souvent sur des pratiques encore en expérimentation, mises en œuvre par des professeurs découvrant le champ des gestes professionnels spécifiques appelés par les échanges en ligne entre lecteurs. Ce fait a contribué à l'exploration de différents processus d'inhibitions (non souhaitées) de la réflexion des élèves.

[18] Cette notion forgée par Guy Brousseau (1998) sera précisément définie dans la troisième partie de la thèse (chapitre 2, 1.4).

Les analyses de demi-réussites voire d'échecs ont certes apporté des informations intéressantes pour la recherche. Elles ont en particulier aidé à situer des points d'infléchissement de la réflexion collaborative des lecteurs et, par conséquent, à déterminer des zones névralgiques dans les conduites hybrides. L'ensemble de ces résultats a nourri des propositions pour l'enseignement et la formation exposées dans le chapitre final de la thèse. Mais il n'a pas été possible d'examiner les effets des pratiques de professeurs formés à la conduite hybride de la lecture ni de considérer les évolutions des pratiques chez les professeurs avec lesquels nous avons collaboré.

Soulignons enfin que notre recherche ne vise pas à tester une ingénierie conçue sur la base de travaux antérieurs de façon à mesurer le poids de différentes variables (le texte étudié, le niveau de classe, la sociologie des élèves, l'accompagnement ou non des échanges en ligne…) au sein d'un dispositif identique, en contrôlant les valeurs prises par ces variables. Une telle démarche n'était pas envisageable. Au début de notre travail, en 2013, nous ne pouvions inférer des scénarios pédagogiques à tester à partir des toutes premières analyses des pratiques des deux seules professeures utilisant des échanges entre lecteurs, que nous connaissions[19]. Par ailleurs, appliquer au travail hybride des démarches en présentiel déjà étudiées par les didacticiens, comme le débat interprétatif associé au carnet de lecteur (Ahr, 2013) ou aux écrits appropriatifs (Shawky-Milcent, 2014), aurait empêché d'interroger les spécificités même de notre objet de recherche. Mais le refus de présupposer des pratiques efficaces a été la condition de nos questionnements et de nos explorations. Ainsi, nous avons tenté de comprendre les usages des blogs et forums pour éclairer des relations entre des co-facteurs qui agissent sur l'effort de construction de réactions de lecteurs et de significations.

Organisation du propos

La thèse articule trois parties. La première, de nature théorique, présentera d'abord nos objectifs et nos questionnements associés (chapitre 1). Sera exposé ensuite le cadre théorique principal de la recherche (chapitre 2). La confrontation des notions conduira à interroger la complexité du phénomène de la lecture « participative » et ses relations avec l'effort interprétatif. Afin de cerner les différentes formes de réflexion qui traversent la « participation », nous examinerons ensuite différentes théorisations de l'expérience esthétique dans le champ de l'esthétique philosophique ou inspirée par elle ainsi qu'en théorie de la littérature (chapitre 3). Ces apports permettront enfin d'avancer un outil théorique précisant la

[19] La professeure E et une enseignante qui fut par la suite affectée à l'étranger.

définition de la modalité participative de lecture et autorisant l'examen à grain fin des écrits asynchrones ou des échanges oraux entre lecteurs (chapitre 4).

La deuxième partie de la thèse sera consacrée à l'étude d'un forum d'adolescents lecteurs Après l'exposition du questionnement propre à ce terrain et de la démarche d'analyse reposant sur une catégorisation spécifique des énoncés faisant retour sur les lectures (chapitre 1), nous décrirons les différentes manifestations d'un « déjà-là » des lecteurs scripteurs, en relation avec des caractéristiques socio-discursives de la situation d'échanges en ligne (chapitre 2).

La troisième partie, la plus longue, sera réservée à l'examen des situations scolaires d'échanges en ligne conçues et mises en œuvre par 10 professeurs de la région Île de France. Les présentations du questionnement de l'étude, des terrains examinés et des choix méthodologiques (chapitre 1) précèderont les commentaires d'un large ensemble de résultats (chapitre 2). Ceux-ci concernent respectivement les activités de lectures de type analytique (chapitre 2 section 1), les lectures cursives (section 2) et le projet de participation à un prix littéraire (section 3). La comparaison des effets d'apprentissages de la lecture observés et de leurs limites dans les différentes situations conduira à faire émerger des profils d'usage des blogs. La partie s'achèvera par une série de propositions pour l'enseignement hybride de la lecture de la littérature et pour la formation des enseignants (chapitre 3).

PREMIÈRE PARTIE : UN OUTIL THÉORIQUE POUR L'ÉTUDE DES ÉCHANGES EN LIGNE ENTRE LECTEURS

Introduction de la première partie

Les différents usages des blogs et forums de lecteurs que nous étudions présentent l'intérêt de rendre visibles à la fois des traces d'expériences de lecture individuelles et des transactions au sein d'une communauté de lecteurs. Les séquences de billets constituent des textes collaboratifs au sein desquels il est possible de repérer les positions de chaque lecteur et le jeu des influences. Les notions construites dans le champ de la didactique de la littérature pour décrire les réceptions singulières des textes sont par conséquent indispensables pour approcher notre objet d'une manière suffisamment fine. En retour, la richesse des écrits asynchrones de lecteurs amène à interroger les notions « d'activités fictionnalisantes » du « sujet lecteur (Langlade et Rouxel, 2004 ; Langlade 2006, 2008 ; Langlade et Fourtanier, 2007), et de « participation » (Dufays, 2010a ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Les analyses des billets de lecteurs, en effet, impliquent de regarder comment se construisent collaborativement des réactions partageables dans un contexte donné, c'est-à-dire l'effort que consentent des lecteurs réels pour accéder à une lecture participative.

L'enjeu théorique des études de forums et de blogs de lecteurs consiste donc à décrire l'activité de réception comme une conduite mobilisant des formes d'attention différentes dans un processus de clarification et d'organisation de contenus subjectivement vécus. Il convient de proposer dans la première partie de la thèse un outil théorique précisant la notion de participation, entreprise utile pour voir la diversité des manifestations réflexives exprimées dans les situations que nous étudierons dans les deux parties suivantes.

Les quatre chapitres qui composent cette première partie sont présentés à la fin de l'introduction générale.

CHAPITRE 1 : QUESTIONNEMENTS ET OBJECTIFS

Introduction du chapitre

Nous montrons dans ce premier chapitre la cohérence des questionnements et des objectifs de la recherche ainsi que leur utilité dans le champ de la didactique de la littérature.

Les usages des blogs et des forums que nous examinons s'inscrivent dans des contextes différents (scolaires ou non) et servent des enjeux variés. Les échanges en ligne entre lecteurs en formation, en outre, associent des dimensions d'ordre technique, social ou didactique (dans le cadre d'une discipline scolaire ou, dans un sens élargi, pour des apprentissages informels). Les définitions de ces situations par les seules fonctionnalités des médias de communication utilisés (l'asynchronicité des échanges ou l'archivage des écrits) ou par des traits génériques globaux (le blog comme journal de bord individuel ou collectif, le forum comme espace de discussion) ne permettent pas de questionner les usages spécifiques qui nous intéressent et leurs effets sur des apprentissages littéraires. La définition d'un objet de recherche lié à une approche didactique apparait donc indispensable.

C'est en appréhendant les échanges asynchrones comme des situations socio-cognitives en tensions, menacées par le tarissement des échanges ou leur détournement vers d'autres centres d'intérêt que la lecture (les savoirs sur un texte ou la mise en scène de soi), qu'un questionnement sur leurs effets formateurs prend son sens. Les situations que nous étudions, en effet, se maintiennent grâce à un effort collaboratif de jeunes lecteurs scripteurs pour entretenir un lien et une réflexion par-delà la distance physique, à travers des reconstitutions écrites de leurs réceptions.

La définition d'un objet de recherche complexe et en tensions entre différentes dimensions qui n'entrent pas nécessairement en synergie conduit aux interrogations associées que nous exposerons dans ce chapitre. Le questionnement portant sur les facteurs qui influent sur les manifestations de réflexion des lecteurs scripteurs (pour clarifier et enrichir des expériences de lecture ou proposer des significations) se décline différemment selon les contextes. Il conduit donc à interroger les spécificités des échanges asynchrones scolaires et non scolaires ainsi qu'à engager une réflexion théorique sur la construction collaborative de lectures participatives.

Dans la première section du chapitre, la définition de l'objet de la recherche aboutira à décrire l'architecture des questionnements et des hypothèses de la recherche puis à justifier la complémentarité des visées poursuivies dans les études des deuxième et troisième parties de la thèse.

Dans la seconde section, nous montrerons l'utilité de notre recherche en la situant au croisement de préoccupations actuelles en didactique de la littérature. Notre indiquerons en quoi notre travail prolonge des interrogations portant sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture littéraire et les questionnements des didacticiens à propos du numérique.

1. Un objet d'interrogations pour la didactique de la littérature

La définition des situations d'échanges asynchrones entre lecteurs en formation conduira à exposer les tensions qui traversent l'objet de la recherche. La multidimensionnalité de ce dernier suscite des questionnements que nous indiquerons avant d'éclairer les visées solidaires de la recherche.

1.1. Définition des situations étudiées

Les usages des blogs et des forums correspondent à des situations diverses qui déjouent les tentatives de définition par les formes (des productions asynchrones) et les fonctions (des outils). Dans le *Dictionnaire du littéraire* (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2016), Floriane Philippe, l'auteure de l'article « blog », précise que le sens strict du terme échoue à rendre compte de la « multitude d'acceptions » qu'il a prises depuis « le début des années 2000 » (p.77). La définition minimale du « blog », en effet, renvoie de manière trop étroite à « un journal de bord que l'on tient sur le web […] commenté ou non par ses lecteurs » (*idem*). *Le Grand dictionnaire terminologique* publié en ligne par l'Office québécois de la Langue Française donne pour l'entrée « blogue » (selon l'orthographe qu'il adopte depuis octobre 2000) la définition élargie suivante : « site, souvent personnel, présentant, du plus récent au plus ancien, de courts articles ouverts aux commentaires des internautes » (2014). Significativement, cette fiche terminologique récente remplace une définition de 2009, centrée sur la forme du journal de bord en ligne :

> Site Web personnel tenu par un ou plusieurs blogueurs qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antichronologique, parfois enrichis d'hyperliens, d'images ou de sons, et pouvant faire l'objet de commentaires laissés par les lecteurs (Fiche terminologique « blogue » 2009).

La définition de 2009 renvoie nettement à l'étymologie de « blog », par aphérèse de « web log », journal sur le web. En 2014 l'Office québécois de la Langue Française supprime cette allusion et considère, à juste titre, qu'un blogue est un « site », pas nécessairement « personnel » et que les « courts articles » qu'on trouve sur les blogs sont trop divers pour relever de la seule dichotomie « informatifs » *vs* « intimistes ».

Le forum, quant à lui, est globalement défini comme une situation d'échanges à distance « où le débat s'installe autour d'un sujet bien précis » (Aron, Saint-Jacques et Viala, 2016, p. 77). Il s'agit d'un « espace de discussion public, sur Internet qui permet à un groupe de personnes d'échanger leurs opinions, leurs idées sur un sujet particulier, en direct ou en différé » (*Grand dictionnaire terminologique,* Fiche « forum », 2014). L'Office québécois de la Langue Française mentionne la possibilité d'échanges « en direct » sur les forums, ce qui rend difficile la distinction avec les outils d'échanges synchrone mais montre que la définition s'efforce dans une certaine mesure d'intégrer des différences d'usage. Par ailleurs, les deux définitions ont tendance à assimiler la situation d'échanges en « forum » aux fonctionnalités de l'outil. Certes les forums en tant que médias sont disponibles pour « l'échange des opinions », « la discussion » voire le « débat sur un sujet » plus ou moins précis, mais ils ne sauraient entrainer par eux-mêmes de tels effets de nature socio-cognitive. Nous le montrerons dans la deuxième partie de la thèse à propos du site *Forum-ados.fr*.

À l'occasion d'une étude sur « Les usages linguistiques des adolescents québécois sur les médias sociaux » (2012), Monique Lebrun et Nathalie Lacelle justifient un emploi hyperonymique de « blogue » pour désigner un espace numérique pouvant intégrer différents environnements (dont les forums). Elles remarquent :

> avant l'arrivée des médias sociaux**,** les internautes disposaient de deux formes distinctes d'outils de communication : les pages ou les sites personnels et les forums ou les listes de discussion. Les blogues et les RéSo, tels que *Facebook*, *MySpace* et *Twitter*, leur ont permis l'accès à un dispositif hybride[20] permettant "des modalités variées et originales de mises en contact" […] allant de l'auto-publication aux échanges entre blogueurs. » (§5)

Les blogs et les forums sont donc tantôt associés (dans le cas d'une rubrique d'échanges en forum sur un blog scolaire par exemple) tantôt distincts (le Forum des ados n'est pas un blog). Dans ces différentes situations, l'expression individuelle à travers des articles, des commentaires et des billets subjectifs témoigne d'une affiliation à un groupe et produit du lien.

[20] Le syntagme « dispositifs hybrides » employé par les auteures ne désigne pas les dispositifs d'enseignement reposant sur l'alternance des échanges en face à face et à distance. Pour éviter toute confusion, nous utiliserons l'expression « « sites / espaces mixtes » pour faire référence aux espaces numériques associant des environnements différents.

Les blogueurs ou les contributeurs à un forum écrivent pour être lus au sein d'une communauté et pour déclencher des commentaires ou de nouveaux billets.

Dans l'ensemble des blogs et des forums, les échanges asynchrones entre lecteurs ne se distinguent pas tant par leurs formes que par le développement d'une écriture métatextuelle subjective. Selon les sociologues Jean-Marc Leveratto et Mary Leontsini, « il est […] difficile de distinguer nettement la forme du "blog de lecteur" de celles des autres blogs, spécialisés ou non » (2008, p 201), mais il demeure possible d'identifier « le blog littéraire » comme :

> un feuilleton critique que son auteur consacre au compte rendu de ses lectures afin de faire bénéficier le public de son expérience personnelle, indépendamment de toute considération de notoriété de titres scolaires ou de statut professionnel (p. 203).

Selon ces auteurs, les blogs de lecteurs « facilitent la transition de l'écriture pour soi à l'écriture pour un public » (*idem*). Leur définition a l'avantage de dépasser une caractérisation formaliste (par la configuration de l'espace numérique) en associant les dimensions sociale et communicationnelle.

Les échanges asynchrones entre lecteurs en formation correspondent à un ensemble fort réduit dans la diversité des situations médiatisées prenant la littérature pour objet. Les situations que nous examinons ont en commun les propriétés suivantes :

- présenter des échanges, caractérisés par une certaine interactivité, autrement dit, gardant trace d'influences entre les publications ;

- avoir pour enjeu prioritaire le retour sur la lecture ;

- jouer un rôle dans un processus d'apprentissage, formel ou informel, de la lecture de la littérature.

Cette délimitation du domaine des explorations a conduit à exclure deux ensembles de sites internet. D'une part, nous n'avons pas envisagé les blogs scolaires uniquement réservés à la délivrance de lectures institutionnalisées par un enseignant ou à la production de billets critiques personnels par un professeur mettant en scène certains aspects de sa vie culturelle à destination de ses élèves. Ces blogs scolaires uniquement conçus comme des espaces de ressources, très représentés dans les listes de blog proposées par *Canopé* ; ils ne font pas place à des échanges entre élèves, même quand le blogueur encourage aux commentaires des articles. D'autre part, nous n'avons pas étudié d'échanges asynchrones dont l'enjeu principal est l'écriture inventive (sur les sites de fanfictions ou de « chroniques » par exemple). Même si les

contributeurs interprètent et prolongent des univers fictionnels (Petitjean, 2016), ces sites d'écriture ne permettent pas de confronter les écritures métatextuelles non scolaires et scolaires.

1.2. Un objet de recherche en tensions

Les situations d'échanges asynchrones présentent une complexité due d'abord à la multiplicité de leurs dimensions.

Dans leur « présentation » du numéro du *Français aujourd'hui* consacré aux écritures numériques qu'ils ont coordonné, Anne-Marie Petitjean, Anne Cordier et Denis Alamargot (2017) interrogent le poids des « dispositifs socio-sémiotiques » (p. 5) dans les processus d'écriture sur le net. Ils précisent :

> Les travaux de certains spécialistes de l'écriture ont invité à penser l'insertion du processus d'écriture […] comme nécessairement conditionné[e], ou tout au moins configuré[e] partiellement par le contexte, certes social et culturel, mais également sociotechnique, dans lequel il est amené à se déployer (*idem*).

Les auteurs se gardent bien de rapporter des effets d'apprentissages aux seules fonctionnalités techniques. Selon eux, les sites d'écriture collaborative (c'est-à-dire des blogs collectifs) sont déterminés et déterminants. Ces espaces numériques dépendent d'un contexte social et culturel large mais agissent aussi sur les conduites d'écriture en tant que situations caractérisées par une intrication des caractéristiques sociales (des codes et des règles implicites et explicites d'usages acceptés par les contributeurs), techniques (des fonctionnalités) et communicationnelles ou sémio-pragmatiques (le type d'échange entretenu). De même, les forums et les blogs de lecteurs en formation constituent des situations multidimensionnelles. En contexte scolaire, en outre, leurs usages sont déterminés par des choix didactiques, liés eux-mêmes à des représentations de l'enseignement de la littérature.

Ces situations sont également caractérisées par une certaine récursivité des actions des participants sur l'environnement numérique. Un blog ou un forum agit sur les acteurs à travers une configuration, un habillage ou les manifestations de présence du ou des initiateurs des échanges, mais ce contexte est, en retour, enrichi ou modifié par les écrits des contributeurs automatiquement archivés, donc disponibles pour les participants. Les consignes et les interventions postées par un professeur sur un blog de classe comme les caractéristiques énonciatives de billets d'élèves (en particulier le choix d'écrire en lecteur impliqué ou distant et la recherche de consensus ou de dissensus) influent sur la conversation asynchrone comme nous le montrerons dans la troisième partie.

La prise en considération de la complexité des situations d'échanges asynchrones entre lecteurs en formation conduit à situer la principale tension qui les traverse. Celle-ci relève de la distinction entre les dimensions communicationnelle et réflexive. Les forums d'adolescents lecteurs comme les dispositifs scolaires peuvent être considérés comme des situations discursives fragiles, qui se maintiennent grâce à un équilibre (instable) entre l'entretien d'un lien à distance et le dialogue raisonné sur les lectures. Leveratto et Leontsini (2008) soulignent le rôle des synergies entre ces dimensions dans la réussite des échanges entre lecteurs sur internet. Ils montrent par exemple que la « figuration de soi dans le cadre d'un espace de communication intersubjectif médiatisé » (p. 210), c'est-à-dire la projection d'une présence à distance nécessaire aux échanges, favorise la « participation à la dispute littéraire » (p. 149) sur le forum du site *Télérama.fr*. Autrement dit, la gestion des pseudonymes et des différentes informations autobiographiques par les contributeurs, ainsi que les identités de lecteur qu'ils expriment à travers leurs prises de position contribuent à une forme de débat à distance portant sur les valeurs des œuvres.

Mais cette explication d'une réussite permet aussi de concevoir des formes de limitation de la réflexion, non seulement par tarissement des échanges mais aussi à travers la nature même de la conversation en ligne. La « figuration de soi » en ligne ne sert pas nécessairement la dispute argumentée et pourrait même l'inhiber si elle devenait le principal enjeu des échanges, à la manière de réseaux sociaux, c'est-à-dire d'espaces investis pour le partage, entre soi, de gouts et de pratiques. En contexte non scolaire, les adolescents peuvent être tentés aussi par la répétition en échos d'une lecture majoritaire dans le but d'exister en ligne, au sein d'un groupe de fans par exemple. À l'inverse, les usages scolaires des blogs et des forums de lecteurs sont tributaires d'une certaine horizontalité des échanges, nécessaire à l'enrichissement de la réflexion. Nous montrerons que les professeurs n'y parviennent pas toujours.

1.3. Des situations intéressantes à explorer selon une perspective didactique

Les blogs et forums de lecteurs offrent un champ de questionnement fécond pour la didactique de la littérature précisément grâce aux tensions qu'ils présentent.

Dans une méta-analyse visant à définir des critères de qualité pour les recherches sur les usages éducatif du forum, France Henri, Daniel Péraya et Bernadette Charlier (2007) remarquent une « ambigüité » (p. 13) du mot « forum », qui renvoie, dans les travaux qu'ils ont consultés, à la fois au :

> 1) dispositif médiatique articulant les dimensions technologique, symbolique (sémio-cognitive) et relationnelle (sociale), autrement dit un dispositif techno-sémiopragmatique ;
>
> 2) dispositif de formation utilisant l'environnement technique « forum » ;
>
> 3) texte constitué de l'ensemble des interactions langagières produites et échangées dans le forum (p. 13).

Les différentes perspectives des recherches en éducation portant sur le forum dépendent du sens privilégié ainsi que des manières de considérer les relations entre les dimensions techniques, sociales et sémiotiques du forum comme dispositif. Henri, Péraya et Charlier distinguent :

> quatre grands points de vue […] : celui de la communication médiatisée – le forum comme dispositif médiatique –, celui de l'approche interactionnelle – le forum comme lieu d'interactions verbales –, celui des perspectives pédagogiques – le forum comme lieu d'apprentissage – et enfin celui de l'approche instrumentale – le forum comme instrument (p. 3).

Selon ces chercheurs, certaines recherches sur les forums scolaires (ou universitaires) insistent sur la dimension technique ou sur la dimension socio-discursive des dispositifs sans envisager réellement des processus d'enseignement et d'apprentissage. Ceux-ci « ne sont pris en compte, éventuellement, qu'au titre de conséquence de l'économie du forum » (p. 6). Dans ces cas, « les interactions verbales sont à la fois l'objet de recherche et le matériau analysé pour découvrir les caractéristiques des échanges » (p. 12). Les recherches prenant précisément pour objet les situations d'échanges asynchrones comme lieux d'apprentissages, quant à elles, interrogent grâce aux forums des phénomènes d'apprentissage « autre[s] que la situation de communication créée dans et par le forum » (p. 12). La comparaison des travaux de recherche aboutit donc à opposer les études *sur* le forum, peu attentives aux apprentissages, et des études *avec* le forum, soucieuses d'apprentissages développés ailleurs qu'en ligne.

Cette opposition des études *sur* le forum (comme situation discursive) et *avec* lui (pour informer sur des processus entretenus ailleurs) nous semble cependant à dépasser quand le phénomène d'apprentissage étudié s'exprime dans le discours en ligne, comme dans le cas de la lecture de littératures.

Pour notre recherche, l'espace numérique présente donc l'intérêt de constituer un lieu d'investigation des dispositifs d'enseignement et de leurs effets sur le travail de lecteurs scripteurs en communauté. Les forums et les blogs permettent en particulier d'accéder à de nombreux écrits gardant traces à la fois des expériences de lecteurs et des transactions entre lecteurs.

L'objet de notre recherche n'est donc pas uniquement le phénomène conversationnel ou le dispositif technosémiopragmatique mais un ensemble de relations entre les dimensions médiatiques, communicationnelles et cognitives envisagées du point de vue de l'évolution des expressions des lectures. Il s'agit d'interroger les reconstitutions asynchrones de réceptions par des lecteurs en développement, à une époque de leur vie où la lecture de textes littéraires sert les processus de subjectivation permettant de se construire comme adulte et où, sous la pression de l'école, les enjeux de cette lecture et les manières de la conduire se modifient.

Les caractéristiques des situations étudiées amènent à préciser nos différentes interrogations et les hypothèses qu'elles permettent.

1.4. Questionnement et hypothèses

Nous prenons appui sur les deux acceptions complémentaires des forums et des blogs, comme dispositifs et comme « textes constitués [d'] ensembles d'interactions langagières » (Henri, Péraya et Charlier, 2007, p. 13), pour articuler les différentes interrogations que notre recherche fait émerger. Envisager la complexité de l'objet étudié conduit, en effet, à questionner non seulement les expressions d'un travail collaboratif de lecture mais aussi les conditions favorables ou non aux éventuels enrichissements d'écrits de lecteurs.

La co-existence de différentes dimensions caractérisant les situations d'échanges en ligne entretient un questionnement sur les causes des effets observés. Les indices d'une réflexion des lecteurs scripteurs peuvent toujours être rapportés à la fois aux fonctionnalités techniques (comme l'archivage automatique des billets par le système ou la possibilité de créer des textes multimodaux), aux codes qui régissent les usages du blog/forum de lecteurs dans une situation sociale donnée et aux choix didactiques (en particulier les consignes d'écriture en ligne, le moment d'usage du blog/forum ou encore les manières d'utiliser en classe les billets des élèves lecteurs). L'interdépendance de ces facteurs empêche de réduire trop vite l'explication des phénomènes observés à une seule causalité et invite à réfléchir à un ensemble de conditions (dé)favorables au travail collaboratif de lecture. Nous verrons dans la deuxième section du chapitre que l'oubli de la multidimensionnalité des situations d'échanges asynchrones peut limiter l'interrogation sur le caractère innovant des usages scolaires de blogs ou forums de lecteurs.

La distinction entre les dimensions communicationnelle (la réussite de la conversation en ligne) et cognitive (la relance des réflexions sur les lectures) des échanges asynchrones, en particulier, est utile à une meilleure compréhension des différents usages des médias. Envisager

la communication en ligne entre lecteurs comme le maintien d'un équilibre entre ces dimensions conduit à interroger plus précisément les avantages et les limites des situations étudiées.

En outre, l'accès à des séquences de billets interactifs offre l'occasion d'interroger des évolutions des lectures exprimées, c'est-à-dire les relances comme les infléchissements de la réflexion de lecteurs. Ces données permettent d'examiner des articulations entre des postures de lecture que traduisent les billets tout en les rapportant aux conditions crées par les situations ; c'est-à-dire les choix d'enseignement ainsi que les orientations apportées par les contributeurs, qui concourent à façonner un environnement discursif et cognitif.

Nous spécifions à présent les interrogations et les hypothèses propres aux différents contextes examinés.

À l'occasion de l'étude du site *Forum Ados* (commentée dans la deuxième partie), nous nous demandons dans quelle mesure les adolescents du forum entrainent collaborativement des compétences de lecture-écriture. Nous interrogeons le rôle des « cadres de la conversation[21] » (Goffman, 1974/2013, p.486) des échanges non scolaires dans l'entretien d'un travail de lecture. Nous cherchons également à voir si et comment les retours sur les expériences de réception (souvent intenses entre amateurs passionnés des mêmes œuvres ou des mêmes genres) s'enrichissent en se partageant.

Ces questions conduisent à conjecturer les manifestations de compétences de lecture liées aux efforts pour tenir une place dans la communauté des contributeurs. Nous nous attendons à repérer des manifestations originales d'attention aux expériences de réception ainsi que des formes d'interprétations subjectives.

Les études d'échanges asynchrones scolaires (développées dans la troisième partie) interrogent les atouts et les limites de dispositifs hybrides d'enseignement de la lecture de la littérature. (Nous définirons plus précisément la notion d'hybridation au chapitre premier de la troisième partie.) Dans ces contextes, les associations des modes de formation en présentiel et à distance impliquent une « recombinaison des lieux et des temps de l'enseignement et de l'apprentissage (Lebrun, 2010, p. 49) dont nous interrogeons les effets sur le travail des lecteurs. Nous nous demandons d'une part à quelles conditions les blogs et forums deviennent des espaces de réflexion favorisant les enrichissements des retours sur les lectures, c'est-à-dire non

[21] C'est-à-dire des principes qui organisent les échanges et permettent aux acteurs de déchiffrer les actions d'autrui. La définition de cette notion sera rappelée au chapitre 1 de la deuxième partie.

seulement l'épaississement d'écrits asynchrones de la réception mais aussi le développement de productions scolairement normées. D'autre part, nous questionnons les effets sur l'entretien d'un travail interprétatif des formes d'hybridation mises en œuvre par les différents enseignants.

Ces questions ouvrent sur trois hypothèses de réponses :

- en parvenant à rendre publics de nombreux écrits de la réception, les échanges en ligne favorisent une prise en compte des lecteurs empiriques ;

- les espaces numériques favorisent une confrontation des retours sur les lectures conduisant, à certaines conditions, à articuler les expressions des lectures impliquées et des prises de distances interprétatives ;

- l'hybridation permet de relancer la réflexion des lecteurs scripteurs et favorise les interrogations des significations. Nous supposons que les bascules d'un mode de travail à un autre entrainent un approfondissement des interactions entre élèves lecteurs et/ou avec les professeurs.

Nos questionnements restent centrés sur les écritures « en relation "de commentaire"[22] » avec les textes littéraires et leurs lectures. Les terrains scolaires examinés n'ont pas permis d'étudier des usages de blogs et de forums pour partager des écritures littéraires créatives. Aucun des dix professeurs ayant accepté le partenariat dans le cadre de notre recherche n'a choisi d'utiliser un espace numérique pour proposer des écritures hypertextuelles. Certains avaient connaissance d'ateliers d'écriture médiatisés mais ne les considéraient pas comme des pratiques facilement intégrables à leurs séances de lecture. Dès lors, nous avons retenu pour examen dans le forum non scolaire des fils permettant de disposer d'écrits asynchrones à dimension métatextuelle La centration sur la métatextualité (dans un sens large puisque renvoyant aussi aux gloses des expériences de réception centrées sur le lecteur) s'explique plus profondément par la volonté d'interroger les constructions collaboratives de significations et les efforts pour décrire des expériences de lecture. Nous montrerons dans la section 2 l'utilité de cette préoccupation pour des formes différentes de métatextualité.

Dans notre travail, le rôle de la multimodalité dans la reconstitution des lectures n'est interrogé qu'à l'occasion de telle ou telle pratique. Là encore, les données recueillies n'ont pas permis les confrontations de métatextes associant les modes d'expressions verbaux, iconiques

[22] Selon l'expression employée par Gérard Genette pour définir la métatextualité (1982, p.11).

ou sonores. Nous notons cependant que le matériel étudié favorise une investigation des pouvoirs de l'écrit strictement verbal pour rendre visibles à distance des expériences de lecture.

Les échanges asynchrones entre lecteurs en formation peuvent donc être interrogés dans une perspective de didactique de la littérature, centrée sur les usages non sur les outils et attentive à des effets cognitifs spécifiques non à la seule réussite communicationnelle. La définition d'un objet de recherche multidimensionnel a conduit à préciser l'architecture des questions auxquelles répondront les deux études que la thèse articule. Nous indiquons dans la sous-section suivante les objectifs complémentaires de la recherche.

1.5. Complémentarité des objectifs

Notre étude des blogs et des forums réunissant des lecteurs en formation poursuit trois objectifs associés.

Nous cherchons d'abord à évaluer les effets que peuvent produire des usages des blogs et des forums sur la formation des lecteurs. Cette visée prend un relief particulier dans le moment actuel d'évolution de la discipline français au secondaire en France. Cette actualité est, en effet, caractérisable par la conjonction d'un changement (assez récent) de paradigme qui a conduit à institutionnaliser l'accueil dans les classes des lectures impliquées (Rouxel, 2013) et par une forte pression institutionnelle en faveur des usages du numérique (Ahr, 2015, p. 224). Les utilisations de forums et des blogs se trouvent au carrefour de ces deux évolutions. Elles constituent par conséquent des situations privilégiées pour interroger à la fois des effets d'apprentissage par retours sur les réceptions impliquées et les adaptations (éventuelles) qu'elles exigent des enseignants.

Cet objectif pratique ne se confond pas avec la mesure du poids relatif de facteurs déjà identifiés ; il vise plutôt à déterminer quels aspects propres aux différentes dimensions des situations d'échanges en ligne concourent aux différentes manifestations de réflexion des lecteurs. Il s'agit de savoir si une conversation asynchrone entretient une certaine forme de travail de lecture, et selon quels cheminements, ce qui suppose d'identifier des atouts comme des limites des situations examinées. La poursuite de cet objectif appelle la description de synergies entre les échanges asynchrones et le dialogue des lecteurs mais aussi l'identification des facteurs qui pourraient inhiber le second, en dépit des premiers (ou à cause d'eux) ; par exemple, quand la mise en scène de soi inhibe les retours réflexifs sur les lectures ou quand un forum scolaire sert plus à filtrer qu'à accueillir des réactions d'élèves lecteurs. L'évaluation des différents effets et la détermination de leurs causes a une utilité pour l'enseignement et la

formation. Nous cherchons par la confrontation de différentes situations scolaires d'usages des espaces numériques à obtenir des informations permettant de proposer des pistes pour une ingénierie hybride d'enseignement de la lecture.

Ce premier enjeu de la recherche entraine nécessairement une visée de compréhension des situations d'échanges asynchrones grâce à l'articulation des études d'échanges entre adolescents et des pratiques scolaires. La solidarité entre ces deux premiers objectifs de la recherche doit être soulignée. Interroger les rapports entre les conditions d'usages d'un média et leurs effets sur les différentes composantes du travail de lecture-écriture suppose de distinguer des traits spécifiques aux différents contextes. Il est indispensable de saisir ce que chaque situation d'usage exige, favorise ou a tendance à prohiber pour l'expression de réceptions ou de significations prêtées aux textes lus. Autrement dit, il faut décrire en quoi un blog ou un forum scolaire de lecteurs ne reconstitue pas les pratiques sociales. L'identification des réquisits propres aux différentes situations permet de mieux envisager la diversité des cheminements par lesquels les lectures s'enrichissent et par conséquent de situer plus nettement ce qui (dé)favorise des effets intéressants. Précisons que, dans cette optique, l'étude du forum non scolaire constitue surtout un moyen de dégager les exigences propres aux partages asynchrones scolaires des écrits de la réception. Elle demeurera par conséquent plus limitée que les analyses des situations scolaires.

Un troisième objectif entre en synergie avec les deux précédents. Il consiste à proposer un outil théorique permettant de traiter la richesse et la variété des productions asynchrones. En effet, les fils de billets de lecteurs agrègent des retours divers sur les réceptions, écrits à des moments différents par rapport aux lectures, au fur et à mesure des parcours dans les œuvres, une fois le livre refermé ou encore, en différé au cours d'échanges après-coup. De surcroit, les écrits asynchrones de lecteurs répondent à des attentes différentes selon les contextes (scolaires ou non) et même selon les situations singulières. Les professeurs proposent des consignes différentes ou posent des normes d'écriture métatextuelle plus ou moins strictes ; les échanges entre adolescents lecteurs remplissent, comme nous le verrons, des fonctions différentes. Pour interroger dans les séquences de billets aussi bien les efforts de reconfiguration et de clarification des expériences de réception que les éventuelles manifestations d'un travail interprétatif, nous avons associé la notion de « lecture subjective » (Langlade et Rouxel, 2004 ; Langlade et Fourtanier, 2007) et le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » (Dufays, 2010 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) (voir en 2.1). Or, comme nous le montrerons précisément au prochain chapitre, faire de la « lecture littéraire » envisagée comme va-et-vient

dialectique de modalités (Dufays, 2010 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) une théorie intégratrice implique de préciser la définition de la modalité de lecture « participative ». La proposition théorique que nous avancerons ne sera véritablement validé qu'une fois mis à l'épreuve des analyses des échanges dans les différents contextes.

Les trois objectifs interdépendants ici décrits associent donc les dimensions théorique, compréhensive (« herméneutique », Dufays, 2010b) et praxéologique impliquées par nos questions de recherche. Dans la prochaine section, nous situons notre recherche dans les évolutions récentes des travaux en didactique de la littérature afin d'en justifier l'utilité et la cohérence.

2. Situation dans les recherches en didactique de la littérature

Les travaux de didacticiens de la littérature portant sur le numérique se sont multipliées depuis 2013, après un temps de latence en France. Dans un ouvrage récent, Ahr (2015) souligne le décalage entre les initiatives de l'institution en faveur du numérique et l'émergence de travaux de recherches, qu'elle interprète comme le signe d'une maturation :

> On constate qu'au cours des trois dernières années […] les revues françaises spécialisées dans la recherche en didactique disciplinaire […] ont négligé cette question [du numérique]. Cette carence révèle non un désintérêt quelconque de la part des chercheurs en didactique de la littérature pour cet objet mais bien plutôt un questionnement en gestation (p. 228).

Ce constat laisse penser que les questionnements liés à l'histoire récente du champ contribuent aux interrogations des chercheurs sur les outils et médias numériques et, au-delà, sur les pratiques de lecture écriture à l'ère numérique. Notre approche des blogs et des forums de jeunes lecteurs contribue à un effort pour revivifier et prolonger, grâce au numérique, des questionnements sur des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de la lecture.

L'examen des orientations récentes prise par les travaux de didacticiens de la littérature permettra d'abord de situer nos interrogations et nos objectifs au croisement de préoccupations centrales. Nous montrerons ensuite la spécificité de notre approche au sein de travaux qui abordent les espaces numériques d'échanges (dans le cadre de l'enseignement du français langue première ou langue étrangère).

2.1. Les chantiers de recherche actuels en didactique de la littérature

Plusieurs synthèses des travaux de recherches dans le champ de la didactique de la littérature aident à situer nos interrogations et à justifier nos objectifs.

Ahr (2015) dresse une cartographie des « objets de recherche aujourd'hui » (p. 92) pour la période 2006-2013. À partir d'un recensement de thèses soutenues ou en cours et de différents travaux de chercheurs (actes de colloques et articles de revues faisant le lien entre la recherche et la formation des enseignants), elle montre la vitalité du champ au-delà des « discours alarmistes concernant l'enseignement de la littérature dans le secondaire » (p. 92).

La chercheuse distingue trois champs d'investigation, les « finalités de l'enseignement de la littérature » (pp. 93-107), les « corpus scolaires » (pp. 107-122) et les « modes d'appropriation des œuvres littéraires » (pp 126-147). Le troisième ensemble, dans lequel s'inscrit notre travail, comporte d'abord des recherches interrogeant des situations d'enseignement innovantes, comme lors du colloque organisé à Grenoble en 2012 par Jean-François Massol et Nathalie Rannou-Brillant, *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'Université : postures et outils pour des lecteurs divers et singuliers.* Cette manifestation scientifique revient sur des expérimentations impliquant :

> [Des] outils spécifiques […] ou [la] réorientation d'outils scolaires divers (carnets de lecture et cahiers de bord, écriture d'invention, tenue de blog, ateliers d'écriture, dispositifs de lecture à voix haute, cercles de lecture, débats interprétatifs et débats divers) pour donner droit de cité au sujet lecteur dans les classes (Appel à communication du colloque cité par Ahr, p.137).

Les examens d'expérimentations conduisent à interroger une articulation névralgique dans les parcours scolaires de lecture fondés sur l'accueil du « sujet lecteur dans les classes ». Ahr note, à propos des septièmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (organisées à Montpellier en 2006) consacrées à l'expérience esthétique :

> ce qui est interrogé, c'est l'un des points les plus délicats de la lecture littéraire, à savoir l'articulation dans le cadre de la lecture scolaire entre l'expérience subjective et la mise à distance critique, car il s'agit bien malgré tout de former des lecteurs de littérature (p. 146).

La réflexion sur les « modes d'appropriation » réunit aussi les travaux prolongeant les théorisations autour des notions de « sujet lecteur » et de « textes de lecteur ». La méta-analyse d'Ahr en présente le développement en montrant que la première notion fait l'objet d'un « consensus théorique » et la seconde, d'une progressive stabilisation. Le paradigme de la lecture littéraire connait un destin similaire. La période 2006-2013 serait donc une période d'accord autour de notions devenues consensuelles après un temps d'interrogation de leur définition et de leur pertinence. Le constat opéré par la chercheuse est cependant plus nuancé : « un consensus théorique didactique sous-tend l'ensemble des recherches menées autour du sujet lecteur. Mais est-ce pour autant un concept clairement défini ? » (p. 132). Certes le soupçon sur les notions de « lecture littéraire » et de « sujet lecteur » qui s'est exprimé au début

de la période considérée par Ahr et avant elle s'atténue mais un questionnement sur les théories demeure au-delà du consensus d'usage (Louichon, 2011).

Comme le précise Ahr, Daunay (2007a) voit la « lecture littéraire » comme « une notion qui ne manque pas de faire débat » (p. 170). Ce chercheur critique le syntagme lui-même :

> L'expression elle-même est sujette à discussion, en raison de l'utilisation du qualificatif « littéraire » : s'agit-il de rappeler que la lecture de la littérature reste le but ultime des apprentissages de la lecture ou de penser la lecture en référence à sa dimension la plus élaborée, dont la lecture de la littérature reste le parangon ? (p. 170)

Daunay interroge également la notion de « sujet lecteur » :

> On ne peut être que méfiant à l'égard de tout appel à la prise en compte de la subjectivité dans l'enseignement littéraire, dans la mesure où le risque est grand qu'il relève essentiellement d'une posture idéologique vis-à-vis du texte littéraire (2007b, p. 43).

Ahr montre en somme que de nouvelles interrogations praxéologiques ont conduit à un retour sur les notions. D'une part celles-ci ont permis les démarches investiguées par les chercheurs ; d'autre part, les examens des démarches et de leurs effets aboutissent au besoin de préciser les contours de notions incomplètement conceptualisées mais couramment mentionnées par les chercheurs.

La synthèse des travaux actuels en didactique de la littérature que proposent Brunel et Dufays (2016) recense, quant à elle, « dix chantiers en plein développement » (p. 240). Les chercheurs mentionnent en particulier un développement de travaux « du côté des élèves » (p. 245), qu'ils relient à « un intérêt de nombreux chercheurs pour "le premier degré de la littérature" (David, 2011), et plus précisément pour les processus d'immersion fictionnelle étudiés par Schaeffer (1999) » (*idem*).

Brunel et Dufays notent aussi que l'examen des conduites des élèves lecteurs est informé par des théorisations différentes, dont ils résument ainsi les relations :

> En réalité […] trois modèles se côtoient sans toujours dialoguer : celui de la lecture subjective […] celui de la lecture analytique […] celui de la lecture littéraire comme va-et-vient (modèle intégrateur qui articule nécessairement les deux autres) (p. 243).

Cette analyse explique les consensus d'usage identifiés par Ahr autour des modèles de la lecture subjective et de la lecture littéraire et montre le besoin de dépasser ces consensus somme toute apparents (puisque liés à la réduction du dialogue entre les modèles).

Enfin, la synthèse de Brunel et Dufays montre la solidarité de l'étude de pratiques effectives et de l'effort de théorisation. L'un des chantiers que les chercheurs identifient se caractérise en effet par une double visée, théorique et pratique ; il rassemble les travaux

« attachés à étudier les mises en œuvre effectives de la lecture littéraire en vue d'affiner la caractérisation de cette activité » (p. 242). Les travaux relevant de ce chantier associent « des modélisations affinées de la lecture et des analyses des pratiques effectives » (p. 242).

Les reconstitutions des évolutions récentes et actuelles en didactique de la littérature permettent d'avancer trois raisons justifiant l'utilité de notre recherche.

1° Notre travail vise à apporter des informations (nouvelles parce que les forums et blogs produisent des écrits interactifs de la réception en nombre) sur les « lectures au premier degré » (David 2011). Il cherche en outre à confronter les conduites scolaires et non scolaires de lectures immersives ou impliquées sans assimiler les unes aux autres, en regardant à la fois « du côté des élèves » et des adolescents lecteurs.

2° Nos études des blogs et forums de lecteurs en formation prolongent des questionnements sur différents dispositifs d'enseignement de la lecture (recourant ou non au numérique) et amènent à explorer les articulations entre les expressions des postures subjectives et distanciées des lecteurs scripteurs.

3° Notre travail met en synergie des visées théoriques et pratiques ; il conduit à revenir sur le paradigme de la lecture littéraire pour élargir la notion de « participation » tout en l'articulant avec celle de « lecture subjective ». Il entend ainsi contribuer à la réactivation d'un questionnement sur les notions, leurs contours et leurs relations.

Nous précisons dans la prochaine sous-section la situation de notre recherche dans les travaux des didacticiens sur l'enseignement de la littérature avec les blogs ou les forums.

2.2. L'intérêt des didacticiens pour le numérique, les blogs et les forums

Trois pôles de recherche en didactique contribuent principalement à la réflexion sur les blogs et les forums en tant que situations accompagnant les pratiques de la littérature.

Le « Groupe de recherche sur la littératie médiatique multimodale », d'abord, en est venu assez naturellement à s'intéresser aux publications interactives en réseau, souvent multimodales elles-mêmes, et propres à rendre compte de la complexité des réceptions multimodales[23]. Pour ces raisons, en 2013, les organisateurs des *14e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Nathalie Lacelle, Monique Lebrun et Jean-François Boutin, mentionnent des

[23] Rappelons que le paradigme conçu par les chercheurs cités ici conçoit la réception multimodale comme une « densification de l'expérience de réception » monomodale (Lacelle et Boutin, 2015).

situations d'écriture asynchrone (tweettérature, blogs personnels et réseaux sociaux) dans le cadre d'une réflexion plus large sur « une " multilecture" et une "multiécriture" littéraire[24] ».

Des membres de l'unité de recherche grenobloise « LITT&ARTS », ensuite, en partant de l'étude des usages des TICE dans le renouvèlement des pratiques d'enseignement littéraire, se sont intéressés aux textes de lecteurs produits en ligne. L'intérêt pour les blogs qui s'est fait jour dans cette équipe comme au sein du « Groupe de recherche sur la littératie médiatique multimodale » est motivé par la volonté de rendre compte d'une diversité d'écrits de la réception à partir du paradigme théorique du « sujet lecteur ».

Enfin, des chercheurs étudiant les pratiques d'écriture créative (en particulier les ateliers d'écriture) voient dans les « écritures en réseau[25] » un terrain pour examiner des compétences méconnues. Ils associent des approches didactique (Petitjean, Delamotte, 2017), sociodidactique (Penloup, 2017) et relevant des sciences de l'information et de la communication (Cordier, Chapelain, 2017).

Les publications suivantes témoignent de l'intérêt des didacticiens de la littérature pour les blogs et les forums scolaires et universitaires de lecteurs en formation mais aussi pour des échanges asynchrones non scolaires dédiés à la lecture ou à l'écriture littéraires :

- les Actes du Douzième colloque de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF), « L'enseignement du français à l'ère informatique », qui s'est tenu du 29 au 31 aout 2013 à Lausanne (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud) ; ils ont été édités en 2016 par Mathieu Depeursinge, Sonya Florey, Noël Cordonier, Sandrine Aeby-Daghé et Jean-François de Pietro ;

- le volume 2 des Actes des 16es Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, « Les formes plurielles des écritures de la réception », organisées à l'université Jean Jaurès de Toulouse du 28 au 30 mai 2015. Ce volume intitulé *Affects et temporalités* a été publié en 2017 sous la direction de François Le Goff et Marie-José Fourtanier ;

- le volume 5 de la *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale* (désormais *2R-LMM*), **«** Du texte à l'écran : nouveaux corpus, nouvelles pratiques dans

[24] Les Actes constituent le volume 1 de la *Revue de Recherche en Littératie Médiatique Multimodale* http://www.r2lmm.ca/.
[25] Cette expression, utilisée par les coordinateurs du numéro 196 de la revue *Le Français Aujourd'hui*, est définie ci-après.

l'enseignement de la littérature », **p**aru en ligne au mois de mars 2017 sous la coordination de Magali Brunel et Nathalie Lacelle[26] ;

- le numéro 196 de la revue *Le Français aujourd'hui*, « Ecriture numérique : des usages sociaux aux formations », paru en mars 2017, coordonné par Anne Cordier, Anne-Marie Petitjean et Denis Alamargot.

Cet ensemble[27] de productions scientifiques témoigne d'un intérêt des didacticiens pour ce que l'« ère informatique » (selon l'expression choisie par les organisateurs du colloque de Lausanne) modifie dans le rapport à la lecture et à l'écriture ainsi que pour les usages réfléchis de technologies numériques à des fins d'enseignements littéraires. Dans cet échantillon, quelques travaux interrogent la didactisation d'échanges asynchrones entre lecteurs scripteurs[28] selon des perspectives différentes mais convergentes.

En 2013, les organisateurs du colloque de Lausanne souhaitent combler un manque dont des didacticiens du français ont pris conscience :

> force est de reconnaitre que, jusqu'à présent, rares ont été les recherches d'importance qui ont spécifiquement étudié le rôle et les effets des TICE dans le cadre de la discipline du français » (2013, argumentaire du 12e colloque AIRDF).

L'état des lieux qu'ils veulent dresser répond à un large ensemble de questionnements articulé en cinq axes : « pratiques d'enseignements », « apprentissages », « logiciels et outils », « formation professionnelle » et « épistémologie disciplinaire ». La réflexion sur les « usages de l'informatique » veut embrasser « autant les recours aux TICE que les modes d'écriture et de création esthétique engendrés par le numérique », ce qui implique de considérer « l'utilisation des produits de l'ingénierie et du commerce du numérique dans un contexte non scolaire » dans la mesure où elle peut avoir un impact sur le rapport au savoir et aux apprentissages des élèves.

L'orientation donnée à la réflexion ainsi que les choix de certains contributeurs conduisent souvent à décrire des usages d'outils en rapportant les choix d'enseignants aux potentialités offertes par des technologies, sans toujours prendre en compte les dimensions sociales et les choix didactiques. La table des matières des Actes reflète bien une centration sur

[26] http://www.r2lmm.ca/

[27] Le colloque « L'enseignement de la littérature avec le numérique » organisé conjointement par l'UMR 5316 LITT&ARTS CNRS de l'Université Grenoble Alpes) et le groupe de Littératie Médiatique Multimodale (Université du Québec à Montréal) s'est tenu à Grenoble, en mars 2017 également. Les Actes sont à paraitre en 2018.

[28] Les références de ces articles seront précisées au fur et à mesure du compte rendu.

les instruments : parmi les 28 titres d'articles, 17 reposent sur un syntagme reliant (par un signe de ponctuation ou une préposition[29]) la mention d'un outil « informatique » ou de ses fonctionnalités à un objectif d'enseignement[30].

Des échanges asynchrones entre lecteurs sont étudiés spécifiquement dans trois articles[31]. Celui de Valery Rion exprime fortement une tendance à voir les situations de partage en ligne de verbalisations de lectures comme la résultante des fonctionnalités technologiques (en l'occurrence du logiciel *Google Drive*). L'auteur, qui se positionne non comme un chercheur en didactique mais comme un praticien réflexif menant une thèse sur la littérature du XIX^{e} siècle, revient sur l'élaboration « collaborative d'une lecture analytique d'un texte littéraire […] sous forme d'enseignement à distance » (2015, p. 184). Il interroge « l'impact d'un tel dispositif en termes cognitifs et motivationnels » (p. 183) pour faire état d'effets intéressants sur la collaboration des lecteurs : les élèves auxquels il a été demandé de rédiger collaborativement un commentaire littéraire « ont eu de véritables discussions autour des textes et de leur interprétation » (p. 188). Ces conduites sociales et réflexives, qui ne sont pas analysées, sont dues selon l'auteur à deux caractéristiques du logiciel : l'accessibilité en simultané au document partagé – « les étudiants ont accès au fichier et aux modifications en temps réel […] Il s'agit d'une innovation considérable dans le travail collaboratif permise par ce logiciel » (p. 184) – et la visibilité des contributeurs grâce à l'identification des apports de chacun par une couleur. Cette approche (encouragée par certains aspects du questionnement proposé dans ce colloque) néglige la dimension sociale (l'habitus propre à la communauté des commentateurs) ainsi que les intentionnalités des acteurs (Que veulent les acteurs ? Quel sens donnent-ils à cette rédaction collaborative d'un texte scolairement efficace ?). Nous qualifions cette approche d'instrumentaliste puisqu'elle présuppose que les acteurs agissent surtout en fonction de ce qui est rendu possible par les instruments à leur disposition.

Dans leur présentation de la rubrique « Français/Langue Etrangère », les éditeurs eux-mêmes ont choisi de décrire le forum de lecteurs sous cet angle :

[29] Par exemple, « Les cartes mentales, un outil de connaissance des processus scripturaux », « La synthèse vocale pour écrire », « Apprendre l'orthographe en autonomie avec le logiciel *Progresser* », « Le commentaire littéraire avec *Google Drive* » ; « Outils linguistiques en formation hybride : lesquels facilitent l'apprentissage ? », « Système d'aide à la rédaction *ScribPlus* en classe de FLE. Apports, limites et pistes d'amélioration ».

[30] Tous ces intitulés n'expriment pas l'idée que l'outil suffit à déterminer un usage ou une certaine réussite, mais ils révèlent bien que la réflexion part des potentialités offertes par un instrument technique.

[31] Dans la section « littérature », notre contribution et celle de Valéry Rion ; dans la section « Français/Langue Etrangère », l'article de Chiara Bemporad et de Camille Verger. Une quatrième contribution, celle d'Anne Choffat-Dürr revient sur un projet d'échanges à distance à l'école primaire dans le cadre d'une correspondance scolaire internationale.

> L'outil du forum en stimulant l'apprenant à oser échanger, libéré de la prise de risque qu'implique toute interaction directe, sous le regard de l'interlocuteur, peut tendre à faciliter l'immersion, concept au cœur de la didactique du FLE. Par ailleurs, les outils hypertextuels, tels les dictionnaires en ligne et autres encyclopédies, en minimisant le temps nécessaire à la recherche et le caractère fastidieux de celle-ci, concourent peut-être à encourager l'autonomie de l'apprenant (2015, p. 199).

Certes, les éditeurs prennent des précautions (« peut tendre », « concourent peut-être »), mais leur parallèle entre les effets des dictionnaires en ligne (le gain de temps) et ceux de « l'outil forum » (la désinhibition) nous semble discutable. Dans le cas du forum, la désinhibition (espérée) serait à rapporter à la situation de communication dans ses aspects sociaux (l'aménité des échanges) et cognitifs (le risque dépend de ce que l'enseignant exige et accepte) autant ou plus que des possibilités techniques. Des interactions sans présence physique libèrent sans doute d'un certain « regard de l'interlocuteur », mais pas nécessairement du souci de la perception de soi par les autres.

Au-delà de cet exemple, les Actes du colloque de Lausanne renvoient 19 fois à des travaux de François Mangenot, qui s'attachent à montrer que des « propriétés des outils » (2007) jouent un rôle favorable aux apprentissages dans l'enseignement supérieur (le terme d'« outils » subsumant les logiciels d'aide à l'écriture pour apprentis scripteurs et les forums d'échanges entre étudiants). Selon ce professeur en sciences du langage, spécialiste de pédagogie à distance, la « permanence [des écrits en ligne], liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'extériorisation et de partage de la cognition » (2008, p. 609).

Cependant, François Mangenot montre aussi qu'il est nécessaire de faire évoluer une approche technocentrée qui part des outils pour décrire les usages. Après avoir surtout examiné quelles fonctionnalités des forums entrainent des interactions intéressantes pour les apprentissages, Mangenot considère, dans ses travaux récents, que « l'impact des […] outils de la communication […] sur la relation pédagogique n'est ni automatique ni unidirectionnel ni monofactoriel » (Mangenot, 2013 ; p. 4). Il remarque en effet que les utilisateurs peuvent choisir entre les fonctionnalités proposées par l'outil ou effectuer des actions non prévues par le concepteur. Il recourt à la notion « d'affordance » (proposée par le psychologue James Gibson en 1977) qui a l'avantage d'envisager d'une manière dynamique la relation entre l'outil, l'utilisateur et le contexte :

> on peut considérer que l'outil forum comporte un certain nombre de spécificités, comme l'asynchronie, la persistance des messages et leur caractère « tous à tous » et structuré (Mangenot, 2004) ; ces caractéristiques influent sur la communication qui s'y déroule. L'affordance est la manière dont les utilisateurs s'approprient l'outil et utilisent au mieux

> ses caractéristiques (y compris celles qui ne sont pas mises en avant) afin de mener à bien leurs intentions communicatives et pédagogiques. (Mangenot, 2013, p. 5)

Les Actes du colloque de Lausanne publient aussi une contribution de Chiara Bemporad et Camille Verger, « Lectures et écritures partagées sur la toile », qui dépasse l'approche technocentrée du forum en prêtant une certaine attention à l'évolution des écrits en lignes d'étudiants. Cet article analyse des échanges asynchrones entre des apprenants de l'Ecole de Français Langue Etrangère de l'université de Genève que les chercheuses et enseignantes ont entretenus au fur et à mesure de la lecture suivie et intégrale du livre d'Agota Kristof *L'Analphabète*, à partir de consignes demandant une autobiographie de lecteur :

> Si vous pensez à vos expériences de lectrice (et de lecteur) depuis votre enfance, y a-t-il des évènements particuliers qui vous ont marqué·e en positif ou en négatif ? Racontez-en au moins un (2015, p.201).

L'article examine ensuite le partage asynchrone de réflexions sur « la relation à la langue française : langue amie, langue ennemie[32] ? » (p. 201), en relation avec l'expérience de lecture du roman abordé. Le forum est envisagé par ces chercheuses en tant que situation d'échange ou « discussion informatique », en référence aux pratiques sociales non universitaires de blogs de lecteurs qui les ont inspirées : « La toile représente, par essence, un lieu de circulation et de partage […] La littérature et l'écriture peuvent être socialisées, partagées, et cela nous ouvre des pistes didactiques intéressantes » (p. 199).

Les auteures refusent donc la notion d'outil, à laquelle elles préfèrent le terme de ressources, en vertu d'une distinction qui réintroduit l'intentionnalité des acteurs : « un outil devient une ressource à partir du moment où il est employé par les acteurs d'une communauté d'apprentissage, dans un contexte et un but d'appropriation langagière, culturelle, etc. » (2015, p. 200).

En somme, la contribution s'intéresse au forum comme milieu de formation, en examinant, d'une part, « la manière dont l'enseignant peut se construire un nouveau rôle sur la toile par rapport à celui qu'il adopte en classe », et d'autre part, les « modalités […] d'interaction que les étudiants peuvent construire entre eux par leurs productions sur le web » (p. 200). Le forum est en quelque sorte analysé comme un espace de construction collaborative de ressources [33], installé progressivement en faisant comprendre aux étudiants l'intérêt (pour leurs apprentissages du français) d'échanger sur leurs expériences de lectures.

[32] Le narrateur du livre d'Agota Kristof conçoit le français comme une « langue ennemie ».
[33] Au sens où l'entendent les auteures de l'article.

Notre article, « Forum et blogue pour le cours de littérature au lycée : entretenir en ligne une présence pédagogique[34] », adopte une approche congruente avec celle des didacticiennes du FLE. Les analyses de deux corpus d'écrits asynchrones[35] de lycéens lecteurs français répondent à une interrogation sur les effets des interventions en ligne des enseignants sur les apprentissages de la « lecture littéraire » au sens de l'entretien d'un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Forum et blog sont décrits comme des milieux dans lesquels les enseignants projettent une « présence pédagogique » à distance (Garrison, 2003, Jézégou, 2010). Les différents types de textes de lecteurs[36] produits par les élèves sont mis en relation avec des interventions professorales en ligne que l'article catégorise en reprenant des distinctions avancées dans plusieurs recherches pédagogiques sur des enseignements universitaires à distance sur des plateformes dédiées (Berrouk et Jaillet, 2013 ; Nissen, 2011) [37].

Les publications plus récentes de notre échantillon (2017) montrent une évolution des approches didactiques de blogs ou de forums scolaires grâce à la prise en compte d'une diversité d'usages, à une certaine interdisciplinarité des travaux et à l'articulation des questions portant sur les compétences d'écriture et de lecture. Corrélativement, l'objet de recherche blog ou forum est distingué et épaissi ; ces situations sont moins systématiquement associées aux TICE en général, pour être interrogées en tant que « processus » (Rannou-Brillant et Le Baut, 2017, p. 16) ou que « dispositif socio-sémiotique » (Petitjean, Cordier et Alamargot, 2017, p. 5).

Les Actes du colloque « Les formes plurielles des écritures de la réception » (2017) réunissent dans leur volume 2 « Affects et temporalité » des contributions étudiant « la dimension subjective » (Le Goff, p. 12) des retours écrits sur les expériences de lecture. Le syntagme « écritures de la réception » fait référence à « la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec tout création artistique » (p. 6). La circulation et l'exploitation des écrits de la réception révèlent les transactions entre lecteurs scripteurs en communauté dans la mesure où ces écrits « deviennent […] des objets d'échanges et de confrontation » (Le Goff, 2017, p. 14). La notion se révèle donc intéressante pour aborder les situations d'échanges asynchrones comme en témoignent deux contributions. L'étude de Caroline Scheepers, « La littérature en

[34] Ce titre ne montre pas assez l'écart par rapport à la conception instrumentaliste, il aurait fallu proposer « forum et blogues dans le cours de littérature ».
[35] Recueillis auprès de la professeure E et d'une autre enseignante « Mme F. ».
[36] Cette première catégorisation a été modifiée par la suite pour être remplacée par celle que nous indiquerons au chapitre 1 de la troisième partie.
[37] Nous reviendrons sur ces distinctions au chapitre 3 de la troisième partie, en 2.4.

débat dans les forums d'adolescents », montre que le site *Forumdesados.net* constitue un lieu de réflexion sur les lectures à travers une construction identitaire partagée. La chercheuse interroge les « savoirs inaperçus » (Penloup et Reuter, 2001) révélés par les échanges non scolaires entre lecteurs ainsi que les « pistes didactiques » que leur examen « permet d'indiquer » (p. 260). Notre article, « L'écriture de la réception en ligne, un espace pour former le lecteur de littérature ? », aborde en contrepoint un usage scolaire du blog pour accompagner la lecture au long cours d'un roman de Zola dans une classe de seconde. En comparant une séquence de billets produits par des lycéens français et des copies manuscrites écrites par des élèves belges du même âge, nous interrogeons les effets de l'écriture en ligne sur les expressions des lectures impliquées et interprétatives.

Le volume 5 de la *R2-LMM* (2017) fait également place aux examens de blogs scolaires de lecteurs. Intitulé **«** Du texte à l'écran : nouveaux corpus, nouvelles pratiques dans l'enseignement de la littérature », le numéro relie deux centres d'intérêt : d'une part, les effets des incarnations numériques des textes littéraires sur les corpus étudiés dans les classes ; d'autre part, la relation des gestes professionnels et des gestes d'étude dans le cadre d'un « enseignement de la lecture et de l'écriture littéraires » médiatisé. Dans leur introduction, Nathalie Lacelle et Magali Brunel notent que « les écrans de différents types (ordinateurs, tablettes) semblent affecter les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture » et que « de nouveaux gestes, scénarios, étayages professionnels accompagnent l'introduction de matériel technologique[38] ». Des contributions interrogent la nouveauté de ces gestes, scénarios et étayages. Si l'enrichissement du milieu de la classe par les écrans conduit les professeurs à s'adapter à de nouvelles situations de communication, il ne conduit pas toujours pour autant à une pédagogie plus socio-constructiviste.

Le numéro 196 du *Français aujourd'hui*, « Écriture numérique : des usages sociaux aux formations », enfin, questionne l'adaptation de pratiques scolaires à une « évolution numérique » qui aboutit à une prolifération d'écrits interactifs sur la Toile. Ce numéro croise les regards des didacticiens, des spécialistes des sciences de l'information et de la communication et des sciences du langage sur des « écritures en réseau », que, dans leur « présentation », les coordonnateurs, Anne-Marie Petitjean, Anne Cordier et Denis Alamargot, définissent par la conjonction d'un « processus d'écriture » et de son inscription dans « des dispositifs socio-sémiotiques » (2017, p. 4). Les recherches ne se centrent donc plus du tout sur

[38] Cette introduction du numéro d'une revue en ligne constitue une seule page déroulante.

les outils mais sur des situations (non scolaires et scolaires) de manière à appréhender dans sa diversité un « objet à la fois technique et textuel […], le texte de réseau » (p. 5).

Dans sa postface, Régine Delamotte pointe ce qui lui apparait comme « une urgence du terrain actuel », « penser des activités didactiques intégrant de manière critique et réflexive ce qui se fait quotidiennement sur la toile » (p. 98). Pour y contribuer, elle propose de réévaluer certaines compétences nécessaires à l'écriture en réseau, qui restent, dans les discours des adultes, « sous-évaluées par ignorance de l'impact du "déjà-là"[39] des élèves » (p. 99). Elle indique en outre qu'il convient de prendre en compte ces compétences exprimées en contexte non scolaire « comme un tremplin vers l'appropriation des productions académiques ; par exemple l'examen de textes de lisant[40] en vue du commentaire littéraire et de la dissertation » (p. 100).

Les études sur les échanges asynchrones entre lecteurs ont donc connu une diversification de leurs questionnements depuis l'émergence d'une réflexion des didacticiens de la littérature sur les impacts du numérique. D'abord limitées par une approche des blogs et des forums en tant que TICE (centrée sur les potentialités techniques), elles ont évolué grâce à des analyses plus spécifiques (et précises) des verbalisations de modalités de lecture dans les « textes de réseau » et grâce à un effort pour les rapporter à des configurations énonciatives et à des choix didactiques.

L'évolution de travaux de recherche que nous avons retracée ici accompagne probablement un intérêt grandissant pour les usages de médias chez les praticiens réflexifs qui collaborent avec des chercheurs. Ces derniers trouvent ainsi des occasions d'interroger les apprentissages (de la langue, de l'écriture et de la lecture littéraires) exprimés à travers des échanges asynchrones en dépassant (plus ou moins) le présupposé d'une potentialité réflexive des outils techniques.

Nous entendons poursuivre ce mouvement en interrogeant des interactions médiatisées entre lecteurs dans le cadre de la socialisation entre pairs et de pratiques scolaires effectives. Dans notre recherche, l'examen des échanges asynchrones vise à interroger les enseignements

[39] Cette expression, également employée par A.-M. Petitjean, fait référence à un ensemble de compétences communicationnelles, énonciatives, stylistiques mais aussi à des compétences de lecture de littérature nécessaires pour tenir une place dans les échanges en ligne non scolaires.

[40] Nous utilisons l'expression « texte de *lisant* » pour désigner les écrits faisant retour sur l'implication du lecteur de fiction narrative, qu'ils paraphrasent des éléments fictionnels qui déclenchent des réactions ou thématisent directement des mouvements de la subjectivité du lecteur. La définition en sera précisée dans la deuxième partie de la thèse, chapitre 2, 2.2.1.

hybrides de la lecture cherchant à donner une visibilité aux verbalisations de « lectures subjectives » (Langlade et Rouxel, 2004) pour construire une trajectoire de lecture interprétative. L'investigation des situations médiatisées de formation des lecteurs conduit à explorer les « actions conjointes » des acteurs (Sensevy, 2011). D'une part, notre étude permet d'examiner les adaptations de professeurs, en situation ordinaire d'enseignement, à la publication d'écrits de la réception, c'est-à-dire aussi bien les manières d'accompagner la réflexion que les crispations ou les malentendus. D'autre part, notre recherche explore ce que le partage de billets exige des jeunes lecteurs scripteurs, en particulier les manifestations d'un effort de subjectivation réfléchie permettant de rendre lisibles des lectures « au premier degré » (David, 2012) des œuvres proposées ou imposées par l'école. L'examen du forum des adolescents contribuera à éclairer ce second aspect.

Conclusion du chapitre

Nous avons précisé dans ce chapitre pourquoi les blogs et les forums sont des objets intéressants pour la recherche en didactique de la littérature et situé nos questionnements dans les évolutions récentes de ce champ. Nous avons ainsi identifié une forme de décalage entre une interrogation portant sur les articulations entre postures de lectures dans le cadre de dispositifs (le plus souvent) non médiatisés et une tendance à porter sur les blogs et les forums de lecteurs en formation un regard à priori favorable, présupposant des réussites. Or, il convient d'aborder les situations asynchrones comme celles qui didactisent des pratiques sociales (comme le journal/carnet ou la conversation de lecteurs), en rapportant des effets (favorables ou non) sur le travail collaboratif des lecteurs aux situations d'usage des outils de communication.

La définition de notre objet de recherche conduit à aborder les espaces numériques d'échanges dans cette perspective, c'est-à-dire en tenant compte des trois distinctions suivantes :

- les médias numériques ne produisent pas systématiquement des échanges d'opinions entre lecteurs ;

- quand il y a échanges portant sur les lectures, ceux-ci ne permettent pas nécessairement d'enrichir des écrits métatextuels ;

- les usages scolaires des forums et des blogs ne constituent pas par eux-mêmes automatiquement des innovations didactiques.

Pour étudier les avantages et les limites des utilisations scolaires de forums et de blogs sans risquer de confondre l'instrument et son usage, il faut comprendre en quoi ces situations diffèrent des échanges non scolaires. Cette visée herméneutique de la recherche sera poursuivie à travers l'examen de la rubrique littéraire d'un site d'adolescents dans la deuxième partie.

Ces deux enjeux conduisent à questionner les modèles théoriques consensuels dans le champ de la didactique de la littérature. Selon François Dépelteau (2010), les théories « permettent d'organiser la perception des faits empiriques et de "voir" la réalité étudiée » (p. 141). Elles constituent des outils rendant une réalité intelligible tout en restant potentiellement modifiables sous la pression des faits empiriques. L'étude des blogs et forums de jeunes lecteurs, en donnant accès à des textes variés, implique l'articulation de notions hétérogènes afin de « voir » toute la richesse des différentes activités des lecteurs. Nous abordons dans le prochain chapitre les problèmes théoriques posés par l'intégration de la notion de lecture subjective dans le paradigme dialectique de la lecture littéraire.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE PRINCIPAL

Introduction du chapitre

Les échanges asynchrones que nous étudions s'inscrivent dans des contextes différents et renvoient à des enjeux divers. Ils aboutissent de ce fait à des productions d'écrits de la réception variés et souvent précis, évoluant de surcroit au cours d'échanges entretenus au moins pendant quelques jours et parfois pendant plusieurs semaines. Interroger les effets de ces situations discursives particulières sur la formation des lecteurs adolescents exige la structuration d'un cadre théorique adapté pour reconnaitre dans des écrits interactifs aussi variés un large éventail de compétences de lecture de textes littéraires.

Les didacticiens Bertrand Daunay, Yves Reuter et Bernard Schneuwly précisent que les concepts[41] en didactique du français naissent d'une interrogation sur un réel qu'ils conduisent en retour à « mieux *problématiser* » (2011, p.17). Selon eux :

> Les concepts en didactique du français sont […] ces objets théoriques qui fondent le discours didactique et permettent une approche spécifique de faits que seul ce discours peut identifier voire construire » (p.16).

En somme, les concepts permettent un découpage spécifique du réel en unités d'analyses pertinentes au regard du problème à traiter. Le cadre théorique principal de notre étude, qui sera structuré dans ce chapitre, doit permettre de cerner les faits qui définissent l'objet « forum et blog de lecteurs » dans une « approche spécifique » à la didactique de la littérature. Que les échanges asynchrones visent la socialisation entre pairs par la lecture ou des apprentissages formels propres à la discipline « français », il s'agit de pouvoir questionner à travers des suites de billets des évolutions présentées par les expressions de lectures.

Nous indiquerons dans le présent chapitre comment le paradigme dialectique de la lecture littéraire (Dufays 2010 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) et les notions de « sujet lecteur » et de « texte de lecteur » (Langlade et Rouxel, 2004 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a et 2011b[42]) s'articulent. Mais nous soulignerons aussi les raisons de compléter ce cadre théorique principal[43]. Le propos sera développé en trois temps. Le paradigme de la lecture littéraire sera exposé dans la section 1 ; les notions définissant la lecture subjective dans la section 2. Dans la

[41] Ces auteurs emploient le terme « concept », qui renvoie à une stabilité sémantique et une « univocité en discours » (2011, p16) tout en indiquant que le discours didactique recourt souvent à des « notions » dont la « finitude sémantique » (*idem)* est moins grande.
[42] Nous renvoyons ici aux ouvrages essentiels. D'autre références seront mentionnées en cours de chapitre.
[43] Les précisions au cadre théorique principal feront l'objet des chapitres 3 et 4.

troisième section, nous indiquerons les articulations entre ces théorisations avant de souligner des limites du cadre ainsi structuré.

1. Des théories de la lecture au paradigme dialectique de la lecture littéraire

Au cours de cette première section, nous commentons d'abord la distinction entre les théories de l'effet et les théories de la réception avant d'exposer le paradigme dialectique de la lecture littéraire. Nous évoquons ensuite le débat que ce paradigme a soulevé dans le champ de la didactique de la littérature.

1.1. Théories de l'effet et de la réception

Depuis le milieu des années 1970, plusieurs travaux importants dans le champ de la théorie littéraire ont réévalué l'activité du lecteur. Les ouvrages de Wolfgang Iser (1976/1985), de Hans Robert Jauss (1972-1975/1978) ; ceux d'Umberto Eco (1979/1985 ; 1990/1992) ou encore ceux de Michael Riffaterre (1979) et de Michel Charles (1977) contribuent à redéfinir le phénomène littéraire en prenant en compte l'actualisation du texte par son destinataire. Ces différentes théories de la lecture renouvèlent les approches centrées sur le texte, dominantes au moment de leur apparition, en particulier la conception structuraliste, qui appréhende le texte comme système de signes et envisage la production de sens uniquement à travers leurs relations. Dans la même période, les herméneutiques philosophiques d'inspiration phénoménologique, en particulier celle de Hans-Georg Gadamer (1960/1976) et celle de Paul Ricœur (1985, 1986), s'attachent à repenser la relation du lecteur au texte littéraire.

Au sein des théories de la lecture, deux approches envisagent différemment la relation du lecteur au texte. Les « théories internes » ou « de l'effet » (Dufays, 2015, p 65) mettent l'accent sur le rôle déterminant du texte dans l'activité du lecteur. Elles trouvent une origine dans les conceptions de Wolfgang Iser (1976/1985). Tout en affirmant le rôle du lecteur réel pour concrétiser le texte littéraire, ce dernier recherche « la structure du lecteur inscrite dans le texte » (1985, p 69-70) qu'il désigne par l'expression de « Lecteur Implicite ». Il s'agit d'« une structure textuelle d'immanence du récepteur » (p.70), c'est-à-dire d'un ensemble de stratégies appelées par un texte qui porte en lui-même ses « conditions d'actualisation » (p.70).

Le théoricien québécois Gilles Thérien voit dans le Lecteur Implicite d'Iser « un lecteur savant formé par la conjonction de l'auteur et du texte » et note que « cette position est intenable puisqu'au fond elle dépersonnalise le lecteur […] en anthropomorphisant le livre et en maintenant en vie le fantôme de l'auteur » (Thérien, 2007, p. 20). Cette critique reprend la thèse

de « la mort de l'auteur » exposée par Barthes dans un article célèbre (publié en 1968 puis réédité dans *Le bruissement de la langue*, 1984) pour relier le maintien d'une figure de l'auteur à une dépersonnalisation du lecteur. Or cette conception dans sa version radicale a été contestée (Compagnon, 1998). Barthes l'a lui-même nuancée :

> Comme institution l'auteur est mort […] mais dans le texte, d'une certaine façon, je désire l'auteur : j'ai besoin de sa figure (qui n'est ni sa représentation, ni sa projection), comme elle a besoin de la mienne (sauf à « babiller ») (Barthes, 1973, p. 39).

Le « fantôme de l'auteur » n'est donc pas « maintenu en vie » uniquement par Iser. Tout lecteur produit des hypothèses d'intention auctoriale sans quoi l'acte de lecture serait vain. La notion de Lecteur Implicite rapporte cette intention au texte. Si elle « dépersonnalise » le lecteur c'est qu'Iser juge impossible de théoriser le lecteur réel.

Michael Riffaterre définit quant à lui le texte comme un code « limitatif et prescriptif » (Riffaterre,1979, p. 11) qui appelle un « archilecteur » capable de percevoir les effets stylistiques. Michel Charles, dans *Rhétorique de la lecture* (1977), explique qu'un texte laisse libre et contraint à la fois son lecteur à travers l'exposition ou la suggestion de la lecture qu'il s'agit d'en faire. Il envisage donc « la lecture plutôt que le lecteur » parce que, selon lui, ce dernier « n'est qu'un rôle » (Charles 1977, p. 9).

Une forme d'anthropomorphisation du livre est assumée aussi par Umberto Eco, qui distingue l'intention de l'œuvre de celle de l'auteur. Le théoricien prête à l'œuvre des intentions et la volonté d'être lue d'une certaine manière :

> Un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général, il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner (Eco 1985, p.64).

Dans *Lector in fabula* (1979/1985), Eco avance la notion de « Lecteur Modèle », c'est-à-dire d'une instance « capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont […] l'auteur le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement » (p. 68). Le « Lecteur Modèle » est un ensemble de stratégies programmées par le texte.

Pourtant, il faut noter que, bien qu'elles mettent l'accent sur un lecteur programmé, certaines de ces théories de l'effet décrivent aussi une forme de créativité du lecteur empirique.

Iser, par exemple, consacre la troisième partie de *L'acte de lecture* à une « phénoménologie de la lecture » reconstituant le parcours du lecteur dans l'œuvre en tenant compte de « la mobilité de son point de vue » (Iser, 1976/1985, p. 199) :

> Nous ne sommes pas capables de saisir le texte d'un seul coup comme dans le cas de la perception d'un objet. […] Tandis que nous nous trouvons toujours en face de l'objet, nous sommes toujours plongés dans le texte […] C'est ce parcours du lecteur, en tant que point de vue mobile à l'intérieur du champ de la compréhension, qui assure la particularité de l'objet esthétique dans le texte de fiction (Iser, 1985, p. 200).

À chaque point de son « parcours », le lecteur recueille de nouveaux indices qui l'obligent à réorganiser l'ensemble des informations déjà mémorisées. La lecture est donc envisagée par Iser comme une expérience dépendant de « notre engagement dans le processus de configuration » (p. 234). Certes, le texte définit un champ de possibilités et propose des structures contraignant l'interprétation ; mais ces instructions textuelles conduisent au jeu des réagencements de « configurations » par le lecteur. Antoine Compagnon (1998) relève une double conception du lecteur chez Iser :

> Guidé par le lecteur implicite, le rôle du lecteur réel est à la fois passif et actif. Ainsi le lecteur est-il perçu simultanément comme structure textuelle (le lecteur implicite) et comme acte structuré (la lecture réelle). (Compagnon, 1998, p.178)

Eco distingue pour sa part la « coopération interprétative » du Lecteur Modèle de « l'utilisation libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination » (1985, p.73). Si seule la première conduite constitue son objet théorique (parce qu'à ses yeux elle seule peut être théorisée), il suggère aussi une créativité du lecteur « utilisateur » :

> Borges suggéra un jour que l'on pourrait et devrait lire le *De imitatione Christi* comme s'il avait été écrit par Céline. Splendide invitation à un jeu incitant à l'utilisation fantaisiste et fantastique des textes mais hypothèse indéfendable pour l'*intentio operis* […] Cette lecture ne marche pas car il est impossible de lire dans la même optique l'ensemble du *De imitatione.* (Eco, 1992, p. 40)

En choisissant ici un exemple d'« utilisation » proposée par un lecteur écrivain, le sémioticien italien cherche à souligner en quoi la démarche « ne marche pas ». Il admet que la lecture borgésienne de l'ouvrage de Thomas a Kempis est une « splendide invitation à un jeu », mais il refuse les conséquences du jeu en avançant une exigence d'interprétation complète du texte, selon une « optique » unique. Or, une interprétation, même coopérative, relève toujours de choix aboutissant à sélectionner des aspects ou des moments. De fait, Eco montre la créativité et l'intérêt de la « lecture actualisante » (Citton, 2007), mais sans prendre en considération les raisons qui conduisent un lecteur à « utiliser » le texte du passé pour comprendre son présent.

La seconde tendance au sein des théories de la lecture insiste sur les pouvoirs et la créativité des lecteurs. Ces « théories externes ou de la réception » (Dufays, 2015, p. 68) s'ancrent dans les travaux de Hans Robert Jauss qui, dans *Pour une esthétique de la réception*

(1972-1975/1978), distingue « l'effet » déterminé par le texte lui-même de « la réception » conditionnée par les lecteurs. Jauss emprunte le concept husserlien d'« horizon d'attente », pour décrire les conditions des différentes réceptions. « Système de références objectivement formulable » (Jauss, 1978, p. 54), un « horizon d'attente » renvoie au « code des normes esthétiques d'un public littéraire » (p. 283) en tant qu'il est déterminé historiquement et sociologiquement, c'est-à-dire « selon les attentes spécifiques des groupes et des classes » (*idem*). Pour rénover l'histoire littéraire dans une perspective non positiviste (abordant les textes en tant que reflets de structures sociales), il faut selon Jauss étudier une histoire de la réception en lien avec celle de la production. Cette entreprise suppose d'objectiver « l'horizon d'attente » qui prévalait au moment de l'écriture d'une œuvre (et détermine des effets attendus) et celui des lecteurs qui détermine l'expérience esthétique effective pour interroger les possibilités de « fusion » des deux horizons. Celle-ci peut :

> opérer de façon spontanée dans […] l'identification acceptée telle qu'elle était proposée, ou plus généralement dans l'adhésion au supplément d'expérience apportée par l'œuvre. Mais [elle] peut aussi prendre une forme réflexive : […] constatation d'un dépaysement, découverte du procédé artistique (p. 284-285).

Jauss reprend là une conception du philosophe Hans-Georg Gadamer qui défend « la primauté herméneutique de la question » (1960/1976, p. 385) c'est-à-dire l'idée que l'interprétation part toujours de questions que le lecteur juge actuelles. Mais il l'adapte pour décrire la complexité d'une réception appropriative.

1.2. Une diversification des théories de la réception

Les théories de la lecture ont influencé de nombreux travaux historiques, sociologiques ou encore psychologiques et psychanalytiques interrogeant la diversité des comportements de lecteurs (en diachronie ou en synchronie). Au contact d'autres théories issues des sciences humaines et sociales, elles ont donné naissance, entre autres, à de nouvelles approches « externes » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p.68-71).

Dans le champ sociologique, plusieurs recherches ont conduit à définir des manières de lire socialement construites et différenciatrices.

Jacques Leenhardt et Pierre Józsa (1982) distinguent différentes « modalités » de lecture convoquées par des lecteurs français et hongrois de différentes catégories socio-professionnelles à la lecture des romans Les *Choses* de Georges Pérec et *Le Cimetière de rouille* d'Endre Fejes. Leur étude porte sur plus de 500 lecteurs dont les témoignages conduisent à distinguer trois « modalités cognitives » de lecture selon : « la relation que le lecteur établit

entre lui-même comme sujet connaissant et le livre (respectivement le récit, le texte etc.) considéré comme objet de l'acte cognitif. » (Leenhardt, 1988, p. 74). La première modalité, « phénoménale descriptive » (*idem*) correspond à une forme d'indifférence du lecteur qui ne se sent pas interpelé. La deuxième, « la modalité émotionnelle et identificatoire » (*idem*) dénote une implication fondée sur l'identification aux personnages. La troisième modalité, « intellective » (*idem*) fait référence à la distanciation herméneutique.

Bernard Lahire ([1998] 2011) revient sur le « schème interprétatif et philosophique » qui corrèle des « dispositions » de lecteurs à des catégories socio-culturelles. Il conteste la thèse issue des travaux de Pierre Bourdieu (en particulier *La Distinction,* 1979), qui oppose deux postures de lecture. Lahire nomme « disposition esthétique » l'attitude privilégiant la forme (le style) sur le contenu des textes qui, selon Bourdieu, serait l'apanage des lecteurs cultivés et « disposition éthico-pratique » le point de vue des lecteurs de milieux populaires. Cette expression[44] renvoie à la volonté des sujets de s'orienter dans le monde social à partir de finalités pratiques et des catégories éthiques (du bien et du vrai). La disposition éthico-pratique conduit les lecteurs à rechercher « une participation, une identification, un ancrage du texte dans les éléments de l'expérience quotidienne passée ou présente » (p.159). Sur la base d'études empiriques, Lahire montre que les manières de lire, par identification et participation ou centrées sur l'appréciation d'un style, sont associées dans toutes les catégories sociales. D'une part, les sujets fortement diplômés « font comme nos lecteurs appartenant aux milieux populaires : ils plongent dans les situations […] apprécient ou désapprouvent la morale de l'histoire, ressentent des frissons » (p.160). D'autre part, les lecteurs populaires portent aussi des appréciations sur le choix d'écriture des œuvres lues et « peuvent évoquer le beau style ou la belle écriture » (*idem*). Dès lors, l'enquête sociologique sur les réceptions conduit Lahire à réfléchir aux manières variées dont les lecteurs utilisent les textes narratifs, c'est-à-dire aux façons dont le roman peut être « lu comme un manuel ou un guide de savoir-vivre, à travers lequel on *s'essaie* » (p 162-163).

Il est intéressant de noter que la sociologie de Lahire, attentive aux « ressorts de l'action » sociale c'est-à-dire aux fonctionnements cognitifs voire imaginaires des acteurs sociaux aboutit à examiner l'association de modalités des lectures. Cette sociologie des lectures singulières rejoint les conceptions de l'immersion fictionnelle défendues par Jean-Marie Schaeffer (1999)

[44] Elle est empruntée à Mikhail Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, 1984

(que nous commentons au chapitre 3) ainsi que les théories didactiques de la lecture (que nous abordons en 1.3 et en 2).

Michel de Certeau valorise, quant à lui, la liberté du lecteur, qui non seulement fait advenir l'œuvre mais aussi déborde un partage socialement imposé du sens :

> L'utilisation du livre par des privilégiés […] pose entre le texte et ses lecteurs une frontière pour laquelle ces interprètes officiels délivrent seuls des passeports en transformant leur lecture […] en une "littéralité" orthodoxe qui réduit les autres lectures (légitimes elles aussi) à n'être qu'hérétiques. (De Certeau, 1980, p. 248).

Face à cette pression assujettissante, le lecteur contourne le « sens littéral » (c'est-à-dire orthodoxe). La lecture ainsi envisagée constitue un « braconnage » (p.239), un prélèvement de richesses à l'insu des dominants : « la lecture se situerait donc à la conjonction d'une stratification *sociale* (des rapports de classe) et d'opérations *poétiques* (construction du texte par son pratiquant) » (p. 249).

Tout en soulignant la difficulté à construire théoriquement « le lecteur contemporain » ordinaire, Iser note qu'une « théorie de l'effet littéraire fondée sur la psychanalyse peut prétendre à plus de véracité. Car le lecteur qu'elle décrit semble exister réellement. » (Iser, 1985, p.61). Michel Picard (1986) affronte l'« interrogation redoutable » (Compagnon, 1998, p.180) posée par la théorisation des réceptions empiriques en adoptant une perspective psychanalytique. Alors que l'esthétique de la réception de Jauss tend essentiellement à souligner la dimension sociale et historique des lectures à travers certains traits caractérisant les communautés lectrices, Picard propose une description des processus imaginaires et réflexifs associés dans l'expérience individuelle de lecture.

Dans *La lecture comme jeu* (1986), le théoricien définit les relations dialectiques entre trois instances du sujet lisant :

> Tout lecteur serait triple […] : le *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions […] la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça […] le *lectant* […] fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc. » (p. 214).

À un premier niveau, celui du rapport au réel, le lecteur physique, inscrit dans une réalité concrète (*le liseur*), vient limiter l'action du *lu,* l'instance en prise avec la vie pulsionnelle. Le va-et-vient entre *liseur* et *lu* entre à son tour en rapport dialectique avec le *lectant*, l'instance réflexive et interprétative.

Pour Picard, la lecture littéraire associe deux formes de jeu impliquant l'ensemble des instances : le *playing*, qui libère l'imagination à travers l'adoption de rôles, et le *game*, ou le jeu de réflexion stratégique. La lecture devient littéraire quand elle permet un « maintien du *playing* dans le *game* » (Picard, 1986, p. 256), reliant les attitudes et valeurs opposées qui caractérisent les sphères du *lu* et du *lectant* : « subversion dans la conformité, élection du sens dans la polysémie, modélisation par une expérience de réalité fictive » (p. 266).

Vincent Jouve a proposé, dans *L'effet personnage dans le roman* (1992), de limiter la définition du *lu* à une part strictement fantasmatique (c'est-à-dire constituée d'imaginations manifestant le travail de l'inconscient). Il ajoute l'instance du *lisant* qui correspond à une acceptation de l'immersion fictionnelle c'est-à-dire à la part du lecteur « piégé par l'illusion référentielle, qui considère […] le monde du texte comme un monde existant » (Jouve, 1992, p.85-91).

La conception de Jean-Louis Dufays dont nous rendons compte dans les prochaines sous-sections aborde l'activité du lecteur du point de vue de sa formation. Cherchant à dépasser une opposition jugée trop simple entre théories de l'effet et de la réception, elle tient compte de l'engagement imaginaire et affectif du lecteur en cours d'accession à une communauté lectrice dont les valeurs esthétiques et éthiques ainsi que les compétences sont définies dans le cadre d'une discipline scolaire.

1.3. Le paradigme dialectique de la lecture littéraire

Le paradigme dialectique de la lecture littéraire (Dufays, [1994] 2010) ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, première édition 1996) met en relation l'expérience singulière de lecture et les attentes propres à un contexte social. Dufays considère que chacune des théories de la lecture peut conduire à des positions inacceptables. Les théories de l'effet tendent vers le refus de voir la diversité des manières de produire des significations et les théories de la réception risquent de diluer la notion même de significations en niant les limites de l'interprétation. Or tout lecteur compose avec un « réseau virtuel d'effets textuels communs qui peuvent donner l'illusion d'être programmés par le texte mais proviennent en fait de schémas cognitifs communs, de stéréotypes » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p. 72). Le paradigme de Dufays propose donc une articulation des deux courants théoriques qui s'appuie surtout sur les travaux de Picard (1986), en particulier sur sa conception d'une manière « littéraire » de lire caractérisée par l'optimisation du jeu des différentes instances du lecteur (le *lu-liseur* et le *lectant*). Dufays recourt aussi à la notion de « communauté interprétative » (Fish, 2007), qui fait référence au

partage de savoirs et de modes de lecture au sein d'un ensemble de lecteurs. La lecture individuelle, même la plus créative, est toujours aux prises avec les contraintes que constituent « la somme des interprétations qu'il est possible de partager à l'intérieur d'un contexte donné, ou, si l'on préfère, la somme des stéréotypies communes à une communauté de lecteurs » (Dufays, 2017, p.16). Le contexte scolaire constitue une communauté interprétative particulière, dont le lecteur en formation apprend progressivement les codes. Dufays (2010) souligne aussi que les stéréotypies sont mobilisées à travers toutes les étapes de la lecture, pour construire un horizon d'attente, comprendre les mots et les textes, « relier le texte à l'univers des expériences familières » (p.168) et pour interpréter.

Dufays considère donc qu'un « sens commun » ne résulte pas d'effets programmés par le texte mais du fait qu'une communauté de lecteurs partage avec le texte un ensemble de codes qui sont stabilisés de manière durable dans la mémoire collective. Ce changement de paradigme conduit à envisager la dimension fondamentalement dialectique de la lecture qui met en tension la subjectivité du lecteur et la reconnaissance de significations privilégiées dans un contexte.

La théorie dialectique de la lecture littéraire décrit les relations entre deux attitudes du lecteur correspondant à des focalisations complémentaires de son attention. La « participation », d'une part, privilégie l'illusion référentielle et la centration sur les contenus sémantiques. Elle est manifestée par exemple quand un lecteur de fiction imagine un univers ou s'identifie à des personnages La « distanciation », d'autre part, correspond à une réception à la fois plus interprétative[45] et plus réflexive. Les modalités participatives et distanciées ne se conçoivent pas comme des attitudes exclusives ou pures mais comme des tendances : « la grande majorité des lectures distanciées comportent une part de participation et inversement » (Dufays, 2013, p. 81). Chacune des deux modalités possède donc une certaine complexité.

La modalité participative renvoie à l'élaboration de représentations mentales : « j'appellerai *participation* la lecture qui cherche avant tout à saisir ce qui dans le texte est *représentable*. » (2010, p. 176). La participation correspond au choix d'un certain traitement des signes du langage :

> Même si le langage peut se replier sur lui-même, il sert avant tout à nommer et à faire signifier les objets du monde [si bien qu'] il n'est pas possible de lui donner sens si on n'établit pas au moins provisoirement un lien […] entre ses signifiants et leurs référents » (Dufays, 2010, p.179).

[45] Nous reviendrons au chapitre 4 sur les définitions de cette notion.

Pour Dufays, l'« illusion référentielle » (Riffaterre, 1979) caractérise la participation quel que soit le genre du texte lu. Pour autant, le chercheur ne décrit et commente que des manifestations de la participation qui accompagnent les lectures de fictions narratives[46], comme l'identification à des personnages et les émotions empathiques sans chercher à caractériser des formes de la participation spécifiques à d'autres genres littéraires.

Cette conception non différenciatrice de la participation procède d'une approche sémiotique qui distingue la « référenciation externe » (Dufays, 2010, p. 179) propre à la participation de la « référenciation au second degré » (p.181) de la distanciation. En adoptant une approche inspirée par la phénoménologie, d'autres chercheurs interrogent des particularités de la participation selon les genres. Jean-Marie Schaeffer par exemple analyse différentes « postures d'immersion » (1999, p. 255) appelées par le récit fictionnel, la représentation d'actes (au théâtre et au cinéma) ou encore l'immersion dans les jeux vidéo. Il précise :

> Les spectateurs d'une pièce de théâtre ou d'un film [s'] immergent […] dans un mimème perceptif (cinéma) ou événementiel (théâtre). […] dans les jeux d'aventure du genre *Tomb Raider*, je m'immerge fictionnellement dans une allosubjectivité agissante, puisque Lara Croft exécute les actions que je lui fais exécuter (p.254).

Nous décrirons dans la deuxième section (en 2.3) comment Nathalie Rannou-Brillant (Rannou-Brillant et Petit, 2015 Rannou-Brillant et al, 2015) pose la question d'une expérience de lecture du texte poétique avant d'examiner au chapitre 3 la description de formes de participation autres que l'immersion fictionnelle proposée par Marielle Macé (2011).

Dufays indique que le lecteur « participatif » préfère le référent au signifié » (2010, p. 176). Cette préférence suppose une prise de distance dont le théoricien déplie les processus aux pages 176 à 180 de *Stéréotype et lecture.* Après avoir écarté les conceptions d'un lecteur aliéné par l'illusion fictionnelle, il avance cinq arguments réévaluant la participation. Les trois premiers défendent la nécessité de la lecture participative :

- « l'illusion référentielle » est inhérente à toute réception et constitue le point de départ nécessaire à la production de sens ;

- l'acceptation de l'illusion correspond à une forme de coopération puisque l'immersion dans un univers imaginaire fait partie du « protocole de lecture » de nombreux textes fictionnels et littéraires ;

[46] Il s'agit des expressions de la participation que nous avons rencontrées le plus fréquemment dans les corpus analysés.

- l'immersion fictionnelle est source de plaisir pour le lecteur, la récuser ramènerait la lecture à un exercice abstrait.

Les deux derniers pas de l'argumentation soulignent une prise de recul au sein de la participation :

- il s'agit d'une simulation relevant du *playing* (Picard) (non d'une hallucination), elle est donc parfaitement compatible avec le regard critique ;

- la participation ne se limite pas à une reconnaissance passive et met même en jeu « toute la mécanique perceptive du lecteur ». Pour le montrer, Dufays distingue – en appui sur un article de Robert Hellenga (1982) – deux types d'identification à des personnages fictionnels, l'un plus fusionnel conduisant le lecteur à se reconnaitre dans un rôle proche de son expérience ; l'autre, relevant d'une simulation mentale pour expérimenter « de nouveaux modèles de pensée et d'action » (p. 180).

La définition de modalités en relation dialectique conduit donc à envisager la participation non comme le seul surgissement d'émotions liées à l'identification (renvoyant à l'instance du *lu*) mais comme une régulation active de l'attention. Le lecteur en quelque sorte installe et maintient l'expérience participative par une attention à des contenus imaginés dont la construction exige un effort (plus ou moins couteux) de simulation et d'adaptation aux codes du texte (aux stéréotypies).

Dufays montre aussi l'épaisseur de la distanciation. Celle-ci procède de la décision de

> lire la fiction comme une fiction c'est-à-dire de rattacher le texte soit à sa propre clôture intratextuelle, soit aux architextes (genres, conventions et stéréotypies) soit aux intertextes dont il relève. (Dufays, 2010, p.181)

La lecture distanciée intègre la lecture participative (sans la nier) dans un mouvement de dépassement interprétatif ; elle implique donc un retour sur l'illusion référentielle doublé d'une attention aux formes du texte. Elle est par essence interprétative et peut se manifester dans des lectures « poétiques » (de textes non poétiques éventuellement), qui cherchent une « référenciation intratextuelle » et visent le « pluriel de la signifiance » (Dufays, 2010, pp. 187-188). Certaines conduites distanciées, valorisées à l'école et à l'université, aboutissent à des lectures autoréférentielles, qui voient dans les contenus des thématisations de formes textuelles ou de l'acte d'écriture. La distanciation en somme entretient une interrogation sur la pluralité des significations à travers une alternance, elle-même dialectique, de mouvements complémentaires :

> Il faut constater que toute *interprétation* (toute construction sémiotique seconde) suppose une phase plus ou moins importante de déconstruction […] Lire ce serait toujours à la fois construire et déconstruire. (Dufays,2010, p 189-190).

La distanciation interprétative est décrite ici comme un art de se relancer elle-même. La déconstruction constitue pour Dufays « une opération inéluctable de toute lecture » (p. 190) dans la mesure où elle retrouve un mouvement originel de « vacillement du sens », « la restitution d'une errance primitive que la construction sémiotique n'aurait que provisoirement stoppée » (p. 189). L'effort interprétatif est donc défini comme un processus qui passe par un moment négatif pour retrouver un élan et peut conduire à une série de relances (2010, p. 180-192). Dufays décrit tout d'abord une décision de sortir de la lecture participative : « L'illusion référentielle ne peut satisfaire le lecteur exigeant, car, comme dit Steinmetz, l'ensemble signifiant qu'elle produit "n'engendre pas assez de sens aux vues d'une réception littéraire" » (2010, p. 180). Le théoricien expose ensuite trois formes de mises en question de plus en plus radicales du sens conduisant à des constructions sémantiques de plus en plus ouvertes à la pluralité de significations :

- la lecture architextuelle, qui interroge la relation que le lecteur entretient avec les conventions « est par excellence le mode de distanciation qui privilégie le repérage et la saisie critique des stéréotypes. » (p. 185) ;

- la lecture poétique (au sens que lui donnent Riffaterre et les théoriciens du Groupe µ) vise le « pluriel de la signifiance. » (p. 188) ;

- « la lecture suspensive », qui « consiste à préserver ou introduire une ou plusieurs indéterminations à l'intérieur d'un système donné de signification » (p. 190).

Dufays récuse l'idée que la déconstruction[47] irait jusqu'à rendre la signification impossible mais la définit plus précisément comme une attention aux indéterminations ou aux contradictions de significations déjà construites. La déconstruction trouve une limite dans la mesure où elle fonde la possibilité de nouvelles constructions sémiotiques. À la critique portant sur l'excès d'une déconstruction qui « impliquerait la suspension de tous les engagements » (p. 191), il répond que ce que la déconstruction « refuse », « ce n'est pas le sens » (p. 192), mais son arrêt.

Dufays distingue deux formes de distanciation. D'une part, le lecteur peut se distancier du texte pour rechercher des significations au-delà du sens produit par l'illusion référentielle.

[47] Définie dans les travaux de Jacques Derrida, Roland Barthes et Paul de Man essentiellement.

D’autre part, le sujet lisant peut choisir de faire porter la distanciation sur sa lecture participative en interrogeant ses propres imaginations et émotions ainsi que leur origine dans le texte. Dans l’article « Distanciation » du *Dictionnaire de didactique de la littérature* (à paraitre), Dufays et Sauvaire notent une tension entre la distanciation « comme mise à distance de l’objet (texte) et mise à distance réflexive du sujet (lecteur) » avant de souligner que les travaux de Sauvaire (2013) (sur lesquels nous reviendrons en section 2) associent ces deux conceptions. Cet épaississement de la notion de distanciation invite aussi à interroger la participation en tant que processus réflexif et actif.

Dans la théorisation de la lecture littéraire en outre, l’approche sémiotique décrivant les processus complémentaires de construction du sens est enrichie d’une axiomatique. Pour Dufays, en effet, la focalisation attentionnelle sur certains éléments dépend des valeurs que le lecteur leur donne. Les notions de participation et de distanciation concernent donc un « procès d’évaluation » (Dufays, 2010, p. 199). Sur ce plan, le va-et-vient dialectique aboutit à des jugements complexes et riches des œuvres lues. D’une part, l’axiologie liée à la participation privilégie la vérité des contenus (ou leur exactitude), l’émotion provoquée par la lecture référentielle, la moralité des idées ou des attitudes représentées par le texte, la conformité à des normes formelles et l’unité, c’est-à-dire une hiérarchisation claire des contenus et des formes permettant de bien circonscrire le sens. Le lecteur participatif s’attache à des valeurs dites « classiques » en recherchant la vraisemblance, la bienséance et la conformité aux codes reconnus. (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p. 124). D’autre part, le système des valeurs de la distanciation réunit la poéticité (qui conduit en particulier à la recherche d’une autoréférentialité), la transgression des codes moraux partagés par le plus grand nombre l’originalité par rapport aux représentations stéréotypées et la polysémie. Ces valeurs que l’on peut appeler « modernes » reconnaissent surtout les écarts et la subversion des normes établies (*idem*). La « lecture littéraire » fait alterner la valorisation des stéréotypes et leur refus par un lecteur formant des jugements de valeur riches, divers et porteurs d’un plaisir accru. Il s’agit d’une lecture « postmoderne » qui accepte et refuse à la fois les stéréotypes (Dufays, 2010, p. 305-306).

Pour Dufays, la dialectisation des paires opposées de valeurs explique pourquoi la « lecture littéraire » est une expérience qui influe sur la vie des lecteurs. Dans la mesure où il est perçu comme vecteur de vérités, d’émotion et de moralité mais aussi où il permet une mise à distance de certains stéréotypes, le texte « cesse alors d’être un simple objet de connaissance pour devenir un stimulateur d’action » (Dufays, 2010, p.212).

Dans la théorie dialectique de la lecture littéraire, les notions de distanciation et de participation désignent donc à la fois des postures, c'est-à-dire des manières dont le lecteur conduit sa lecture, et des dispositions du lecteur, c'est-à-dire les valeurs qui conditionnent le choix de modalités attentionnelles. Cette double dimension, sémiotique et axiomatique, de la théorie permet de concevoir un lecteur à la fois libre et déterminé, ayant la capacité de se donner des marges de manœuvre au sein des systèmes de contraintes que constituent le texte et la communauté interprétative.

Dans le cas des lecteurs en formation, en effet, les droits du texte sont affirmés par les professeurs (eux-mêmes représentant une communauté interprétative savante ou informée) et l'adolescent lecteur peut aussi faire valoir sa lecture plus (ou différemment) participative liée à l'habitus de sa communauté lectrice. La « lecture littéraire » a l'avantage de ne pas opposer le Lecteur Modèle au lecteur empirique mais de penser les apprentissages comme une accentuation des lectures ordinaires : « Lire littérairement revient à optimiser le fonctionnement tendanciel de toute lecture en alternant sciemment les postures […] de la participation et de la distanciation ». (Dufays, 2011, p. 229).

L'avantage du paradigme dialectique de la lecture littéraire pour notre recherche réside dans la variété des articulations entre des modalités de lecture auxquelles il permet de rapporter les écrits des lecteurs. Le paradigme permet de concevoir des formes de participation diversement distanciée et de distanciation plus ou moins participative dans des contextes non scolaires et scolaires. Remarquons dès à présent que l'idée d'une articulation dialectique des modalités de lecture appelle une modélisation théorique précise de la participation que Dufays ne développe pas complètement. Il s'agit en effet non seulement de saisir comment la distanciation interprétative s'appuie sur des actes de participation mais aussi d'explorer les formes que prennent les prises de recul au sein de la participation. Il est important pour parvenir à une description de pratiques effectives d'enseignement de concevoir une lecture participative éducable, pouvant être enrichie ou affinée à travers des situations discursives.

1.4. Intérêt et limites du paradigme sur lequel repose la théorie de la lecture littéraire

Indubitablement, le caractère dynamique et dialectique du paradigme de Dufays constitue un avantage puisqu'il conduit à

> penser ensemble de manière systémique […] les rapports passionnel et rationnel, la subjectivité et l'intersubjectivité […], qui sont perçus comme deux pôles au sein d'un continuum et deux composantes à l'œuvre dans toute lecture. (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p.96).

Brigitte Louichon (2011) remarque, sur la base d'un corpus d'articles et d'ouvrages de didacticiens du français, que les usages du syntagme « lecture littéraire » renvoient le plus souvent à une conception élargie, non dialectique, alors même que la référence au paradigme de Dufays est massive. Après avoir rappelé les différentes définitions de la notion, la chercheuse montre que les usages de l'expression « lecture littéraire » renvoient essentiellement à une activité concernant les textes littéraires, « centrée sur le lecteur, menée dans une classe pensée comme une communauté interprétative au moyen de la parole échangée » (2011, p. 208). Elle note qu'une forme de stabilité et d'univocité sémantiques » (*idem*) traduisant un consensus « s'accompagne de la déperdition de certains aspects au profit d'autres. Par exemple, la question de la distanciation et de la participation est peu évoquée » (*idem*). Louichon considère même que la référence aux travaux de Dufays « apparait plus comme une soumission à la rhétorique de la communication que comme un véritable outillage théorique » (p. 207). La « lecture littéraire » est à ses yeux un « concept en usage » insuffisamment conceptualisé en 2010/2011. La mise au second plan (voire l'oubli) de la relation dialectique entre les modalités de lecture a accompagné la migration du concept « vers des discours à visée plus praxéologiques ». Depuis 2011, la modélisation de la « lecture littéraire » a connu un enrichissement grâce à une conception épaissie de la distanciation (Dufays, 2011, Dufays et Sauvaire, *à paraitre*). Pourtant la notion de « participation » n'est pas suffisamment précisée pour que la relation dialectique qui définit la « lecture littéraire » soit pleinement conceptualisée.

La conception proposée par Bertrand Gervais (1998) n'adopte pas la perspective dialectique commune à Picard (1986) et à Dufays (la première édition de *Stéréotype et lecture* parait en 1994). La lecture décrite par Gervais associe un travail de l'imagination du lecteur à la construction de significations mais elle hiérarchise deux sortes d'utilisation des textes. Le théoricien distingue en effet deux « régies » de lecture correspondant à deux conduites successives. La lecture « en progression » constitue un parcours linéaire du texte tendu vers la fin d'une intrigue. La lecture « en compréhension » revient sur le texte pour en explorer plus profondément les résonances sur l'imaginaire et les significations. La « lecture littéraire » correspond, pour Gervais au décrochage de la centration sur l'intrigue pour adopter une lecture « en compréhension ».

Ce modèle assimile des postures du lecteur à des étapes de la lecture, ce qui aboutit à une conception réductrice de la lecture en progression. L'affirmation suivante par exemple réserve l'activité réflexive au deuxième temps de lecture : « la lecture littéraire n'est pas une première lecture d'un texte, une lecture en progression ; mais bien plutôt un retour sur le texte, une

relecture » (1998, p. 95). Or, d'une part, une première lecture peut impliquer les « retours sur le texte » et la réflexion (« la phénoménologie de la lecture » d'Iser 1976/1985, p 195-233 montre même que de tels retours sont nécessaires à la progression dans l'œuvre) ; d'autre part, l'attention à l'intrigue qui caractérise la lecture en progression) peut persister lors des relectures « en compréhension » (comme le montrent les travaux de Raphaël Baroni et les analyses de Brigitte Louichon que nous commenterons au chapitre suivant en 2.2). Le paradigme dialectique nous apparait donc plus puissant que le modèle étapiste de Gervais pour appréhender la solidarité des lectures ordinaires et littéraires, c'est-à-dire des relations entre des formes différentes de réflexivité.

En revanche, la conception de Bertrand Gervais a l'avantage de décrire la construction par le lecteur d'une implication distanciée. À ce titre, elle peut compléter le paradigme dialectique. Gervais (1998) montre à partir de ses propres expériences de lecture[48] comment l'expérience imaginaire et les constructions sémiotiques du lecteur trouvent une forme par tâtonnement. Il reconstitue précisément l'entrée en lecture littéraire à partir de l'émergence d'une image singulière qu'il appelle « hypothèse fondatrice » (Gervais, 1998, p. 41). Cette métaphore première constitue une approximation à valeur heuristique ayant une force incitative. Elle permet d'entretenir la lecture « en compréhension ». Gervais rend compte par exemple de son exploration d'un roman américain (*Death, Sleep and the Traveler* de John Hawkes, 1975) à partir de la métaphore des sables mouvants. Cette image lui permet de donner forme à une expérience troublante dans laquelle il se sent englué et ainsi de continuer à affronter l'étrangeté du texte : « pour me dégager du gluau, il me fallait lui donner un nom […] les sables mouvants m'ont guidé dans ma lecture » (p. 43-44). Par la suite, soit l'image se précise, soit elle est remplacée par une autre dans un effort de réorganisation et de clarification des contenus subjectifs de la lecture. Dans cette modélisation, l'effort interprétatif procède d'une tentative de mise en cohérence des sentiments d'étrangeté et des troubles du lecteur « englué ». Cette recherche d'une forme de la lecture par-delà la résistance de l'œuvre, qui est en elle-même une mise en discours intérieure par métaphorisation, peut se prolonger par une mise en mots pour autrui.

Le théoricien distingue deux manières de textualiser une « lecture littéraire ». Le lecteur scripteur peut reconstituer par des « notes écrites ou mentales » le « seuil de la lecture littéraire » (p. 33). Il se centre alors sur les processus et la recherche de la métaphore fondatrice, à partir

[48] Pour Bertrand Gervais, la théorisation de la lecture découle nécessairement des rencontres personnelles avec des textes.

de la perception de réactions subjectives encore confuses ou troublantes. Une autre forme d'écriture de la lecture rend compte de la « forme accomplie de la lecture littéraire en en reconstituant et évaluant des résultats. Il s'agit d'essais, d'études et de « toute écriture qui prend la mesure du texte ». Pour Gervais, en outre, tous les parcours d'une mise en discours à une autre sont envisageables, comme le montrent les « explorations en littérature américaine » qu'il développe dans son ouvrage. L'association des écritures « du seuil » et de la « forme accomplie de la lecture littéraire » s'y exprime dans un genre métatextuel particulier relevant de l'essai sur des lectures impliquées.

La conception dialectique a donc l'avantage de saisir la complexité et la richesse de la réception ordinaire des textes alors que le modèle étapiste repose sur un « partage » des lectures conduisant à occulter la réflexivité propre à la « lecture en progression ». La conception de Gervais cependant précise l'entretien d'une distanciation au sein de la participation grâce à une description phénoménologique fine de l'entrée en « lecture littéraire ».

Dans le paradigme dialectique de la « lecture littéraire », l'approche essentiellement sémiotique des modalités de lecture limite la définition de la participation. Dufays souligne par exemple que le sursaut réflexif par lequel le sujet lisant dépasse la lecture participative relève d'une recherche de sens par un « lecteur exigeant » (Dufays, 2010, p.180) qui ne se satisfait plus de l'illusion référentielle. Gervais, quant à lui, envisage une autre exigence naissant de l'expérience de réception elle-même et du besoin de la clarifier en la développant. Il en fait le ressort essentiel d'une recherche de significations. Les deux explications peuvent être associées pour expliquer l'oscillation dialectique des modalités de lecture :

- sur le plan sémiotique, l'insatisfaction du sens obtenu par illusion référentielle suscite l'interrogation des potentialités signifiantes du texte ;

- sur le plan phénoménologique, la plénitude de l'expérience participative conduit le lecteur à clarifier ses réactions, à interroger ce qui dans le texte agit sur sa sensibilité et son intelligence ; elle explique en outre les retours à une lecture participative plus distanciée.

L'intégration d'une perspective phénoménologique au paradigme dialectique de Dufays permettrait ainsi de mieux rendre compte des conduites de relecture intensément participative si fréquentes chez les adolescents lecteurs. Le forum non scolaire que nous étudions dans la deuxième partie en témoigne. Les sites de fanfictions réunissent également des lecteurs exigeants qui cherchent à prolonger leurs lectures immersives par des écritures créatives prolongeant les significations des fictions sources. (Chapelain, 2017).

Le paradigme dialectique de la « lecture littéraire », en somme, ne définit pas les différents mouvements qui concourent au maintien de la participation et au développement d'une lecture participative distanciée. Alors qu'il expose une dialectique de la construction et de la déconstruction qui anime la distanciation, ce paradigme ne théorise pas complètement les différents actes de participation et leurs évolutions (affinements et enrichissements), qu'il suggère pourtant (voir en 1.3).

La conception fondée sur les notions de « sujet lecteur » et de « texte de lecteur » (Langlade et Rouxel 2004, Langlade et Fourtanier, 2007, Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a et 2011b) peut enrichir notre cadre conceptuel et aider à rendre compte d'une grande diversité d'écrits de la réception sur des blogs et des forums, Mais sur certains aspects, les points de vue théoriques de la « lecture littéraire » et de « la lecture subjective » entrent en tension. Nous examinons dans la prochaine section les articulations entre ces paradigmes.

2. Vers un cadre théorique intégré

Nous exposons les notions qui définissent la « lecture subjective » comme expérience du lecteur empirique avant d'examiner leur intégration dans le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » puis d'interroger une limite du cadre théorique ainsi structuré.

2.1. Le « sujet lecteur » et « les sujets lecteurs divers »

En réaction au formalisme d'enseignements sous-tendus par des théories de l'effet, la théorisation de la « lecture subjective », influencée par les théories de la réception et la phénoménologie herméneutique de Paul Ricœur (1983, 1986), aborde l'expérience de lecture dans ses dimensions imaginaires et affectives. La notion de « sujet lecteur » tout d'abord renvoie au lecteur empirique impliqué imaginairement, affectivement et culturellement dans l'œuvre lue :

> On ne peut vraiment parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice — imageante et imaginante — du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime et l'imaginaire de celui-ci. (Langlade, 2008 ; p.45).

Dans cette conception, qui considère exclusivement les lectures de fiction narrative, la lecture littéraire s'exprime par une « activité fictionnalisante » (Langlade, 2008, p. 46) consistant à ajouter des données fictionnelles au texte de l'œuvre. La théorie définit cinq ressorts ou « sources » (Langlade et Fourtanier, 2007) d'une refictionnalisation qui mobilise la culture et l'expérience du monde du « sujet lecteur » :

- la « concrétisation imageante » et sonore produit des images mentales qui viennent compléter les propositions (nécessairement schématiques) de l'œuvre ;

- la « cohérence mimétique » (re)construit une cohérence causale des actions et attitudes fictionnelles à partir de l'expérience du monde construite par le lecteur ;

- l'« activation fantasmatique » manifeste l'instance du *lu*[49] (Picard, 1986) à travers des rêveries et affects traduisant la vie pulsionnelle ;

- la « reconfiguration axiologique » conduit à des jugements moraux sur les personnages selon le système de valeurs du lecteur ;

- le rapport esthétique enfin renvoie à la perception des formes et des choix d'écriture et aux jugements qui en découlent. Ce rapport à la forme qui coexiste avec les dimensions imaginaires et affectives dépend du degré de familiarité avec les codes de l'œuvre lue.

La définition de ces cinq « sources » de l'activité fictionnalisante montre l'association étroite de réactions imaginaires et affectives et de prises de recul axiologiques et esthétiques : « Cette lecture participative […] réalise […] l'indispensable appropriation d'une œuvre par son lecteur dans un double mouvement d'implication et de distance » (Langlade, 2004, p. 93)

Les auteurs de la théorie font remarquer que le « sujet-lecteur » est une notion difficile à définir, qui « semble […] résister à tout théorisation » (Langlade et Rouxel, 2004, p. 12) parce qu'elle renvoie à un processus de subjectivation en perpétuelle évolution. Le « sujet lecteur » se projette dans le monde de l'œuvre et se modifie par l'expérience de lecture. Dans la perspective des travaux de Ricœur, la conception de la « lecture subjective » associe étroitement l'interprétation des textes et la compréhension de soi :

> Contrairement à la tradition du *Cogito* et à la prétention du sujet à se connaitre lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanités déposés dans les œuvres de culture. Que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi si cela n'avait été porté au langage et articulé par la littérature ? (Ricœur, 1986, p. 130)

Le « sujet lecteur » est défini par un effort herméneutique de compréhension « des signes d'humanité » et de soi-même. La notion ne renvoie donc pas au sujet cartésien, siège de la connaissance, mais à un sujet mobile : « un feuilletage identitaire complexe où les fragments de l'histoire propre du sujet se mêlent aux échos de ses diverses expériences de lecteur » (Langlade et Fourtanier, 2007, p. 102).

[49] La définition en a été rappelée en 1.2.

Par conséquent, la lecture subjective en contexte scolaire fait intervenir

> diverses sortes de subjectivité […] une subjectivité en quelque sorte légitime, car attendue voire encouragée par l'œuvre et une subjectivité « accidentelle » qui aux yeux de certains relèverait davantage d'un détournement de sens, d'une méconnaissance de l'œuvre (Langlade et Rouxel, 2004, p 15).

Autrement dit, le Lecteur Modèle est un rôle proposé au « sujet lecteur » que celui-ci peut choisir d'endosser, de refuser ou d'ignorer.

La thèse de Marion Sauvaire (2013) prolonge la théorisation du sujet-lecteur dans la perspective de la diversité, en interrogeant la formation des

> sujets lecteurs divers, c'est-à-dire des sujets pluriels, changeants et contradictoires, situés dans une historicité, mais capables de s'en distancier de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte (Sauvaire, 2013, p. 3).

Pour saisir « le sujet lecteur divers », la chercheuse réévalue donc le rôle des relations intersubjectives au sein des processus de subjectivation :

> Il s'agira de poser la question du sujet lecteur divers non pas à partir de lui-même (ou de son essence), mais à partir de la multiplicité de ses relations intersubjectives et de ses modalités de subjectivation. Jacques Rancière définit la subjectivation comme « la formation d'un un qui n'est pas soi, mais la relation d'un soi à un autre… Un processus de subjectivation est un processus de désidentification ou de déclassification. Autrement dit, un sujet est un *in-between*, un entre-deux » (Rancière, 1998, p. 118-119). (Sauvaire, 2013, p.58)

Parce qu'elle prend en compte le rôle d'une « communauté interprétative » dans la construction des lectures (inter)subjectives, la notion de « sujets lecteurs divers » établit un pont entre la théorisation de la « lecture subjective » et le paradigme dialectique de la « lecture littéraire ».

2.2. Des « textes de lecteurs » aux « écrits de la réception »

Les travaux théoriques de Langlade, Rouxel et Fourtanier proposent également une définition du « texte de lecteur » manifestant l'activité du « sujet lecteur ». Le syntagme « texte de lecteur » réactive une image proposée par Jean Bellemin-Noël (2001) :

> Le texte littéraire, en fait, n'existe pas en dehors de la multiplicité des textes singuliers qu'il engendre. […] l'activité du lecteur se déploie « dans l'infratexte commun de mon expérience du monde et des êtres […] je constitue avec et dans ce qu'on appelle une œuvre littéraire ce trajet de lecture qui seul, peut-être, mériterait d'être appelé texte, et qui est tissé de la combinaison fluctuante de la chaine de ma vie avec la trame des énoncés une fois pour toutes combinés par l'auteur » (Bellemin-NoëI, 2001). (Langlade, 2004, p. 94)

Le « texte de lecteur » d'abord défini en tant que texte virtuel intériorisé par le « sujet lecteur » a par la suite (lors d'un colloque tenu en 2008) désigné toute verbalisation orale ou

écrite d'une « activité fictionnalisante » du lecteur (Langlade, Fourtanier et Mazauric, 2011). Les « textes de lecteurs » sont extrêmement variés, si bien que Langlade a avancé assez récemment un sens spécifique de la notion en la distinguant de deux autres configurations écrites proches. Il a établi une différence entre les écrits de lecteurs selon les « niveaux d'interpellation des affects du lecteur » (Langlade, 2014, p. 49) :

- la « métalepse de lecture » thématise d'« émouvantes coïncidences » entre l'univers d'un lecteur et celui d'une œuvre (p. 50) ;

- l'« évènement de lecture » reconstitue un moment marquant, « révélateur ou fondateur d'une identité de lecteur » (p. 49) ;

- le « texte de lecteur », au sens strict, présente de « profondes reconfigurations des œuvres » (*idem*). Il correspond à une « re-création subjective » qui peut prendre « une forme plus ou moins élaborée » (p. 56).

Le couple des notions de « sujet lecteur » et de « texte de lecteur » relève d'une vision dynamique de l'expérience de lecture, (re)construite et (re)figurée dans l'après-coup de l'écriture ou de toute forme d'échanges entre individus se rendant attentifs aux contenus subjectifs de leurs réception.

Les travaux sur les écritures de la lecture (en lien parfois avec la réflexion sur les échanges oraux entre lecteurs) constituent depuis plus d'une décennie un champ de recherche actif en didactique de la littérature. Sébastien Ouellet (2011) envisage « un sujet lecteur et scripteur » à la fois, qui est « à considérer comme l'élève qui pratique une lecture et une écriture que l'on peut qualifier de subjectives, tributaires de sa singularité, de son investissement et du sens qu'il donne à ces activités » (p. 37).

La relation entre l'expérience subjective de lecture et l'écriture est également centrale dans la notion d'écriture de la réception, que François Le Goff définit comme « 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 » (2017, p. 6). Cette notion très large prolonge celle de « texte de lecteur ». Elle envisage l'écriture des lectures non comme une simple transcription de contenus de conscience déjà construits dans l'acte de réception mais comme un prolongement des expériences esthétiques. Le Goff souligne que « le geste d'écriture est potentiellement l'invention d'une lecture » (p. 10). Le passage de la lecture à l'écriture correspond donc à une réorganisation réfléchie d'une expérience esthétique. Cette conversion

d'une lecture vécue en une lecture exprimée implique un apprentissage de pratiques discursives, ce que le didacticien explique en ces termes : « La médiation de l'écriture impose ses écrans langagiers, ses normes, ses propres obstacles cognitifs. La mise en mots d'une émotion est affaire d'apprentissage. » (*idem).* Cette mise en mots relève aussi d'une recherche rhétorique d'efficacité : « Dans l'espace de la classe, dans un forum de lecture, [l'écriture de la réception] est un discours adressé dont la charge de séduction n'est pas nulle » (p.11).

Gervais, comme nous l'avons indiqué précédemment, a également envisagé l'écriture en tant que construction d'une « lecture littéraire ». Sa distinction entre les écrits revenant sur le « seuil » de la lecture littéraire, c'est-à-dire sur le processus qui conduit à la participation, et ceux qui rendent compte de la « forme accomplie » (Gervais, 1998. p.33) de la « lecture littéraire » nous semble intéressante. La première forme d'écriture qui thématise l'effort pour donner forme et sens aux contenus subjectifs de la réception implique un abaissement du seuil d'attention du lecteur aux mouvements de sa subjectivité, par conséquent elle enrichit l'expérience de lecture. Nous verrons dans la troisième partie que de tels écrits, qui reconstituent en quelque sorte le « point de vue mobile du lecteur » (Iser, 1985, p.200) encore incertain de ses réactions et des significations, peuvent jouer un rôle dans les échanges asynchrones entre lecteurs.

Alain Trouvé s'appuie, quant à lui, sur le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » pour définir une forme particulière de « textes de lecteur » qu'il appelle « textes de lecture ». Il s'agit de tous les écrits qui donnent forme à « l'activité synthétique de la lecture littéraire » (2004, p.13) selon « une série de formes […] [permettant] d'envisager, sous la gouverne de l'émotion esthétique, une continuité entre la lecture courante et la lecture mise en mots » (p. 15). La dialectique entre l'expérience de lecture et son écriture aboutit à des écrits métatextuels en prise avec la subjectivité, dont le genre dépend des modèles propres à une communauté réceptrice donnée. Trouvé évoque « le commentaire lapidaire » (p. 15) mais aussi les discours critiques traditionnels et fait valoir que la lettre, l'essai ou le dialogue, « genres critiques forts (ancrés dans une longue tradition proprement littéraire) », constituent des formes particulièrement abouties de « textes de lecture ».

Nous avons exposé dans les sous-sections 1.3 et 2.1 les deux modélisations qui permettent de construire notre cadre théorique. Celles-ci présentent des points de convergence : elles considèrent une association des conduites imaginaires et interprétatives par le sujet lisant ; mais elles, n'envisagent pas les phénomènes sous le même angle et entrent en tension par certains aspects. Dans la prochaine sous-section, l'examen de ces divergences conduira à montrer dans

quelle mesure la notion de « sujet lecteur » et le paradigme de la « lecture littéraire » peuvent être articulés.

2.3. Le rôle intégrateur du paradigme dialectique

Nous montrons ici que l'approche sémiotique et axiologique du paradigme de Dufays n'interdit pas son articulation avec la notion d'inspiration phénoménologique de « l'activité fictionnalisante du « sujet lecteur » et de « texte de lecteur ». L'examen des complémentarités entre ces différentes modélisations permet de justifier le rôle intégrateur du paradigme dialectique.

2.3.1. Divergences théoriques

Une première différence importante entre la théorisation de la « lecture littéraire » et la description de l « 'activité fictionnalisante » du « sujet lecteur » réside dans les manières de concevoir l'association de l'imagination, de l'affectivité et de la rationalité dans le travail de lecture. Le paradigme de Dufays considère l'alliance de processus mentaux distincts (la « participation » et la « distanciation ») articulés sans être confondus dans le « va-et-vient » dialectique. La « refictionnalisation » constitue le résultat d'une rencontre (réussie) entre le « sujet lecteur » et le « texte de l'œuvre ». Par conséquent, cette notion considère comme donné un alliage résultant de la fusion de réactions et de significations subjectives. Les « sources » de « l'activité fictionnalisante », en effet, renvoient indissociablement à la rationalité (nécessaire à la préservation des cohérences et des évaluations axiologiques ou esthétiques), à l'imagination et à la sensibilité (par « concrétisation » et « activation fantasmatique ») si bien que les mouvements de la subjectivité constituent en eux-mêmes une activité interprétative.

Dans un article récent, Dufays souligne son désaccord avec « une épistémologie qui conçoit la fusion des postures comme un idéal didactique […] [que] des didacticiens du "sujet lecteur" ont défendue […] lors de discussions orales à l'occasion de colloques » (Dufays, 2017, p.16). La fusion des postures apparait comme critiquable dans la mesure où elle conduirait à concevoir « le "sujet lecteur" […] comme l'instance suprême qui réconcilierait toutes les opérations et toutes les postures de lecture » (*idem*). Le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » conduit au contraire à situer la lecture subjective comme un pôle en tension avec la distanciation interprétative et analytique. Pour autant, les didacticiens de la « lecture littéraire » ne nient aucunement l'importance d'entretenir une lecture subjective en contexte scolaire. La quatrième partie de *Pour une lecture littéraire* (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) par exemple avance plusieurs propositions didactiques visant à « prendre en compte les lectures réelles des

élèves », à « favoriser l'appropriation vocale et imaginaire des textes », à faire retour sur les « premières réactions émotionnelles et globales » à la lecture d'un poème de Baudelaire (p. 226) ou encore à utiliser des blogs et des forums pour pratiquer « une lecture impliquée et subjective » (p.317). Mais ces propositions de partages des réceptions constituent toujours des étapes précédant et préparant une centration sur les textes au profit d'interprétations argumentées.

Dufays (Dufays, Gemenne et Ledur 2015, p. 100 à 102) critique aussi certaines conceptions du « sujet lecteur ». Son analyse de plusieurs ouvrages collectifs (Langlade et Rouxel, 2004 ; Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011a et 2011b) le conduit à distinguer trois acceptions différentes de la notion. Il note qu'elle peut renvoyer :

- au lecteur lettré et créatif qui enrichit le texte de ses interprétations ;

- au lecteur transgressif qui déconstruit le réseau des significations liées au texte ;

- ou au lecteur ordinaire, « tel qu'on peut l'observer, y compris lorsqu'il se fourvoie sur des éléments qui relèvent du sens commun ou à l'inverse, lorsqu'il se soumet strictement aux "droits du texte" » (p. 101).

Seule la troisième conception présente un intérêt didactique puisqu'elle fonde les entreprises visant à aider les élèves à s'approprier les textes littéraires. Les deux premières proposent en fait une vision élitiste d'un « sujet lecteur » très cultivé et semblable à un critique littéraire. Dufays retient l'acception renvoyant au lecteur réel (« ordinaire ») qui cherche à s'adapter à la situation scolaire de lecture et se montre capable de donner sens à des vécus subjectifs en les reconstituant. Or, comme Dufays le note, il arrive (régulièrement) que le « lecteur ordinaire » traduise sa subjectivité par l'extrême distance analytique. Le risque est donc de théoriser un lecteur idéalement subjectif sans reconnaitre certaines attitudes du lecteur élève réel comme des manifestations de la subjectivité.

Une synthèse de Brigitte Louichon (2016) aide également à situer les tensions entre le paradigme de la « lecture littéraire » et la notion de « sujet lecteur ». La didacticienne constate que la notion de « sujet lecteur » fait l'objet de trois critiques principales :

> La notion est discutée d'une part parce que la construction de soi ne peut constituer le seul horizon de la lecture scolaire, d'autre part parce qu'elle pourrait conduire à minorer […] la place du texte et de la culture dans la relation lectorale, enfin parce qu'elle serait la porte ouverte au "subjectivisme flou" […] et au relativisme. (Louichon, p.397)

Le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » conduit à étayer ces critiques. Comme nous l'avons noté, l'idée d'une accentuation continuée du jeu des modalités exclut de limiter les apprentissages de la lecture de textes littéraires aux seules expressions de réactions imaginaires, axiologiques et esthétiques. Par ailleurs, la prise en compte du poids des stéréotypes amène à jeter un soupçon sur la notion de « sujet lecteur » qui n'envisagerait qu'une individualité créative et originale sans tenir compte des appartenances aux communautés interprétatives.

Bertrand Daunay (2007b), quant à lui, met en question la notion de « sujet lecteur » dans une perspective plus sociologique, en pointant un « risque » important d'une « posture idéologique vis-à-vis du texte littéraire. » (p. 43). Dans sa préface à l'ouvrage de Chloé Gabathuler (2016), Daunay revient sur la « nécessité de prendre au sérieux la dimension *scolaire* de la relation esthétique » (p. 9). La subjectivité du lecteur exigée par l'école s'éduque (dans ses dimensions imaginaires, affectives et esthétiques) et il est souhaitable d'en expliciter les exigences pour ne pas accentuer les effets de connivence culturelle.

Dufays et Daunay interrogent donc une possible réduction de la notion même de subjectivité. Marie-Madeleine Bertucci (2007) rappelle à quel point cette notion a été critiquée et problématisée dans la modernité et indique que la méfiance moderne (particulièrement nette en sociologie) envers la subjectivité s'ancre dans la dénonciation d'un aveuglement du sujet à l'égard de ce qu'il perçoit comme subjectif. Dans la mesure où les contenus de conscience vécus comme subjectifs ne le sont pas mais relèvent de stéréotypes et d'*habitus*, il convient de penser la subjectivité en dialectique avec la réflexivité. Bien entendu, la notion de « sujet lecteur » ne revient pas à une conception cartésienne d'un sujet unifié et les prolongements théoriques apportés par la notion de « sujets lecteurs divers » (Sauvaire, 2013) réintroduisent l'intersubjectivité. Mais les concepteurs du « sujet lecteur » retiennent de la phénoménologie de Paul Ricœur l'idée d'un sujet constructeur de soi par la lecture narrative. C'est cette possibilité d'une « compréhension de soi » (Ricœur, 1986, p. 33) par le sujet que la sociologie de Pierre Bourdieu critique comme une illusion ou une marque de mauvaise foi. Pour le sociologue, en effet, le sujet des subjectivistes, enfermé dans ses évidences, est toujours suspect d'un déficit de réflexivité :

> La connaissance que l'on appellera phénoménologique […] explicite la vérité de l'expérience première du monde social, c'est-à-dire la relation de familiarité avec l'environnement familier, appréhension du monde social comme monde naturel et allant de soi, qui, par définition, ne se réfléchit pas et qui exclut la question de ses propres conditions de possibilité. (1980, p .234)

Nous remarquons enfin une autre différence entre les modélisations didactiques de la lecture. Les définitions du « sujet lecteur » renvoient à un processus de subjectivation dynamique mais systématiquement envisagé dans son aboutissement. Or les développements de Gervais sur la construction d'une « métaphore fondatrice », suggèrent que la lecture peut échouer à devenir (pleinement) participative. Affirmer l'identité plurielle et mobile du « sujet lecteur » devrait conduire à envisager des échecs de la lecture subjective, par exemple face à des œuvres déroutantes. Mais la description des « sources de l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur présuppose que les contenus subjectifs bien caractérisés surgissent avec une certaine évidence dans la conscience au cours de l'acte de lecture. Autrement dit, la notion de « sujet lecteur » n'envisage pas dans tous ses aspects une dialectique de la subjectivation et de la désubjectivation. Une remarque de Marielle Macé au cours d'un entretien avec Antonio Rodriguez souligne cette limite :

> Je ne pense pas que ce « sujet » [lecteur] définisse une posture ou un comportement que l'élève serait en devoir […] d'adopter en classe ; ce sujet reste en partie invisible, intime, conflictuel […] Je n'ai donc pas cherché à décrire la lecture comme une expérience subjective, c'est-à-dire comme quelque chose qui resterait au fond assez impartageable, mais comme une expérience subjectivante et désubjectivante (Baroni et Rodriguez ; 2014 ; p.170-171).

Pour Macé, l'élève lecteur ne doit pas rechercher une lecture « subjective », qui révèle ou expose le sujet. La lecture impliquée de la littérature renvoie plutôt à un processus de transformation du sujet (« une expérience subjectivante ») par la confrontation à l'altérité d'une œuvre et des autres lecteurs (« et désubjectivante »).

En revanche, la définition de la « participation », comme nous l'avons indiqué, met l'accent sur une activité de construction d'une immersion. En suggérant par exemple que le lecteur participatif a la possibilité d'activer différentes formes d'identification plus ou moins couteuses cognitivement (voir en 1.2), Dufays établit une distinction entre une activité et un résultat. La « lecture subjective » peut apparaitre par conséquent comme une lecture participative réussie.

2.3.2. Un cadre théorique intégrateur

La co-rédaction par Sauvaire et Dufays de l'article « Distanciation » dans le *Dictionnaire de didactique de la littérature* (à paraitre) témoigne d'une articulation de la notion de « sujet lecteur » et du paradigme dialectique. En retraçant une histoire du concept de distanciation au cours des trente dernières années, les auteurs notent :

> Après 2004, la distanciation est battue en brèche par le courant axé sur le « sujet lecteur » (Rouxel et Langlade) qui accorde désormais la priorité à l'activité fictionnalisante du lecteur et aux différents dispositifs de l'imaginaire. […] Un quatrième temps semble s'ouvrir avec les travaux de Sauvaire (2013), qui s'est attachée à intégrer les processus de distanciation […] dans l'activité singulière du « sujet lecteur ».

La notion de « sujet lecteur divers » entre en relation avec le paradigme de la « lecture littéraire » que « le courant axé sur le "sujet lecteur" » dans la mesure où elle conçoit une distanciation nécessaire au processus de subjectivation. Nous avons déjà remarqué que les recherches de Sauvaire conduisent à mettre l'accent sur l'intersubjectivité dans la construction d'une lecture impliquée, rejoignant ainsi certaines positions défendues par Dufays dans *Stéréotype et lecture*. La théorisation de Sauvaire ne considère plus la seule fusion des modalités de lecture mais définit l'activité de lecture subjective comme un ensemble de retours réflexifs du lecteur sur sa participation distanciée, sur les réceptions exprimées par d'autres et sur le texte, dans un contexte de réception particulier.

Comme Dufays l'indique, le paradigme dialectique peut donc offrir un cadre intégrant les notions de « sujet lecteur » et de « sujet lecteur divers » :

> Plutôt […] que d'opposer lecture littéraire et lecture subjective, il me semble opportun, comme je l'écrivais naguère, « de penser les deux notions ensemble, au sein d'un cadre théorique commun, en considérant la mobilisation de la lecture subjective comme l'une des composantes clés de la lecture littéraire ». (Dufays, 2017, p.16)

D'une part, la conception de « l'activité fictionnalisante » du lecteur permet d'ajouter des dimensions imaginaires, axiologiques et affectives à une définition trop strictement sémiotique de la modalité participative. D'autre part, la relation dialectique des modalités permet de concevoir, au plan didactique, un « sujet lecteur » inscrit dans un dialogue herméneutique intersubjectif avec d'autres élèves et avec l'enseignant.

Cependant, l'intégration de la notion de « lecture subjective » dans le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » rend nécessaire une redéfinition des modalités de lecture dans la mesure où elle exige de relier des approches sémiotiques et phénoménologiques. Nous avons indiqué en 1.3 que Dufays et Sauvaire s'accordent sur une conception épaissie de la « distanciation », à la fois prise de recul sur le texte et sur les réactions du lecteur. Nous interrogeons dans la sous-section suivante les limites d'une définition de la « participation » intégrant la notion de « lecture subjective ».

2.4. La participation en question

La modélisation d'une « activité fictionnalisante » maintenue par un « sujet lecteur » précise sans aucun doute la définition de la « participation ». Les dimensions imaginaires, axiologiques et esthétiques propres à la « refictionnalisation » permettent d'envisager la lecture participative comme une expérience à partir de l'illusion référentielle quand il s'agit de lectures fictionnelles. La description ainsi complétée de l'activité du lecteur « participatif » conduit aussi à mieux saisir les ressorts du va-et-vient dialectique. Annie Rouxel le montre en décrivant de la manière suivante les relations entre l'activité subjective et le travail sémiotique du lecteur :

> Les cheminements qui conduisent aux significations sont divers, confus et complexes. […] Dans les expériences de lecture, la subjectivité déborde le processus de compréhension-interprétation […] Se dégage ainsi l'idée […] qu'il existe un va-et-vient chaotique entre le monde du texte et celui du lecteur » (Rouxel, 2013, p.120).

Pour la didacticienne, la lecture subjective « guide » la construction de significations par des « cheminements » moins prévisibles et directs que la démarche d'« interprétation coopérative » attentive à « l'intention du texte » (Eco, 1986). En faisant valoir que le passage de la participation à l'interprétation est favorisé par la plénitude de l'expérience de lecture, Rouxel prolonge et précise les considérations de Dufays sur le « dédoublement du lecteur » et l'articulation des modalités (Dufays, 2010, 176).

Mais une conception de la lecture participative élargie aux processus de « l'activité fictionnalisante du sujet lecteur » pose trois questions.

Tout d'abord, l'assimilation de la participation à la « lecture subjective » conduirait à l'envisager uniquement sur la base du rapport aux textes narratifs. Or, comme nous l'avons mentionné en 1.3, la participation s'exprime lors des rencontres avec des textes de genres divers. Nathalie Rannou-Brillant et les organisateurs du colloque *À l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives* organisé à Grenoble en mars 2016 interrogent, quant à eux, les limites de la notion de « lecture subjective » pour rendre compte de l'expérience des textes poétiques ; ils relèvent le

> défi relatif aux théorisations du sujet lecteur qui ont été le plus souvent développées *via* le prisme des fictions narratives. […]. Pourtant, les réalités phénoménologiques de la lecture de poésie ne semblent pas toujours prises en compte dans cette théorisation. Avec quels outils peut-on décrire aujourd'hui les expériences de réceptions poétiques, qu'il s'agisse du vécu du lecteur expert ou de celui de l'apprenti lecteur ? En quoi la lecture ou les lectures de la poésie s'avèrent-t-elles spécifiques ? (Rannou-Brillant et al., 2015)

Son effort pour adapter le cadre du « sujet lecteur à son objet conduit Rannou-Brillant à identifier des processus propres à la lecture de poésie comme l'éveil « de sensations, de

questions, d'effets ludiques ou perturbants, d'intuitions nouvelles. » (Rannou-Brillant et Petit, 2015, p.160).

Par définition, la participation peut concerner d'autres phénomènes que l'immersion dans une fiction narrative. Il serait donc utile d'intégrer à sa définition la description d'autres processus que l'identification aux personnages ou « l'empathie fictionnelle » (Larrivé, 2014).

Ensuite, il y a lieu de prendre compte la complexité de l'expérience participative envisagée comme le maintien d'une relation entre un objet et un sujet. Rouxel insiste sur l'idée que le sujet lecteur, dans le même temps, construit des réactions subjectives claires et perçoit une part d'opacité de l'expérience de lecture. Celle-ci, en somme, « déborde » (2013, p.120) et met en question la construction de contenus subjectifs bien identifiés et de significations :

> De l'expérience de lecture, seules quelques bribes parviennent à la conscience du lecteur et l'on peut douter de la possibilité de transmettre une telle expérience. « Mais que peut-on raconter d'une lecture ? » écrivait A. Gide, dans *Si le grain ne meurt* (Folio, p. 202), « On présente le plus apparent ; le plus important, sans contours, élude la prise » ; l'être reste opaque à lui-même. […] Le jeune lecteur se sent impuissant à rendre compte de l'émotion qui le déborde, à explorer l'intuition qui l'effleure (Rouxel, 2007, p. 68)

Pour la didacticienne, la mise en discours d'une lecture « participative » reste difficile, en particulier pour « le jeune lecteur », parce qu'elle se heurte à « l'évanescence » et à la « mobilité » (Rouxel, 2011) de ce qui surgit lors de la rencontre avec le texte, ou qu'elle doit composer avec un excès d'« émotion ». Ces remarques suggèrent que les mouvements de la subjectivité du lecteur se développent à partir d'un flux incessant d'affects à peine conscients et mal définis, à la manière des « tropismes » postulés par Nathalie Sarraute. Ce point de vue relève sans doute plus d'une métaphorisation que d'une conceptualisation, mais il a l'intérêt d'éclairer les échecs de la lecture subjective. Il conduit à s'intéresser à un travail de reconnaissance (voire de construction) de contenus subjectifs partageables au cœur de l'activité « participative ».

Enfin, la part d'activité du lecteur qui cherche à maintenir sa « participation » mérite d'être précisée. Nous avons indiqué précédemment (en 1.3.) que, pour Dufays, la « participation » mobilise « toute la mécanique perceptive » du lecteur (2010, p.180). Or, la « refictionnalisation » opérée par le « sujet lecteur » renvoie essentiellement à une mise en relation (et une mise en cohérence) de contenus qui surgiraient spontanément dans la conscience du sujet. Les deux descriptions théoriques de l'activité du lecteur participatif ne sont pas exclusives l'une de l'autre mais elles renvoient à des opérations mentales différentes. La piste ouverte par Dufays quand il suggère, en faisant référence aux travaux de Schaeffer (1999), que

l'adhésion empathique peut être régulée par le sujet impliqué doit être explorée. Il s'agit de concevoir comment la participation se maintient et peut se complexifier en se développant et comment un lecteur en développement parvient (ou ne parvient pas) à une réception participative d'objets nouveaux.

Conclusion du chapitre

L'intégration du modèle théorique du « sujet lecteur » dans le paradigme dialectique de la « lecture littéraire » aboutit donc à interroger la notion de « participation ». Celle-ci doit être précisée pour appréhender les formes d'adhésion à des textes non narratifs, rendre compte de la construction des réactions subjectives et décrire l'activité régulatrice par laquelle un lecteur participatif entretient son implication (immersive et esthétique) ou renouvèle les manières de la conduire. La structuration de notre cadre théorique fait naitre le besoin d'une réflexion sur les relations entre l'expérience esthétique et la construction sémiotique au sein de la réception. Alors que la notion de « sujet lecteur » envisage l'accès aux significations *à partir de* l'expérience imaginaire et émotionnelle, il s'agit, pour l'articuler complètement avec la théorie de la « lecture littéraire », de mieux saisir comment l'expérience esthétique peut devenir en elle-même signifiante et active.

Revenir sur la notion de participation nous semble indispensable pour étudier les échanges en ligne entre lecteurs. Les différentes situations de communication à distance que nous examinons, en effet, visent très largement le partage des lectures participatives et peuvent ainsi jouer un rôle dans l'accès à une lecture à la fois plus impliquée et plus distanciée. Comme nous le montrerons, selon les contextes (scolaire ou non) et les situations, l'optimisation des plaisirs de la lecture et l'accès à des significations renvoient à des usages différents. Des précisions théoriques portant sur l'expérience de lecture participative doivent conduire à isoler des unités d'analyse pertinentes pour suivre des cheminements réflexifs dans des ensembles très divers d'écrits de la réception, de la simple note au commentaire littéraire normé en passant par des formes métatextuelles subjectives.

Nous verrons dans le chapitre suivant comment des théories de l'expérience esthétique dans le champ de la philosophie de l'art et dans certaines approches récentes de la lecture de littérature modélisent la relation esthétique et son entretien par le sujet. Ces points de vue théoriques permettent de dépasser une opposition entre conceptions sémiotiques et conceptions subjectivistes, en envisageant l'expérience esthétique comme un travail spécifique. Elles

contribuent ainsi à définir une conduite participative permettant à la fois de maintenir l'implication du lecteur et de lui donner sens.

CHAPITRE 3 : LA QUESTION DE LA RÉCEPTION À LA CROISÉE DE PLUSIEURS CHAMPS THÉORIQUES

Introduction du chapitre

Le chapitre précédent a montré l'intérêt d'intégrer la notion de « lecture subjective » au paradigme dialectique de la « lecture littéraire » pour interroger les échanges en ligne entre lecteurs. Nous avons également situé certaines limites de cette articulation des points de vue théoriques. Notre cadre théorique doit donc encore préciser les rapports entre l'expérience subjective et la construction sémiotique. Des travaux dans le champ de l'esthétique ainsi que certaines théorisations littéraires récentes peuvent y contribuer. Les premiers ont l'avantage d'explorer le maintien de son attention par le lecteur (et plus largement par le sujet d'une expérience esthétique). Les secondes renouvèlent les approches stylistiques en tenant compte de réactions probables de lecteurs empiriques, dans une perspective non structuraliste.

André Petitjean note que les travaux dans le domaine de l'esthétique, entre autres, peuvent compléter les théorisations de la lecture :

> Il serait judicieux que les recherches sur la « lecture littéraire » prennent en compte les nombreux travaux qui s'intéressent à l'ontologie de l'art, du point de vue de la philosophie de l'art […] Je […] retiens que les principaux apports de ces courants sont de contribuer à la théorisation de notions comme la « conduite esthétique », le « jugement de valeur » ainsi que celles d'« expérience », de « plaisir » ou de « satisfaction esthétique » (Petitjean, 2014 : 32).

Marielle Macé souligne également l'intérêt des apports de l'esthétique pour penser la lecture de la littérature :

> Les esthétiques d'inspiration cognitive, qui peuvent se réclamer à la fois de la phénoménologie et des neurosciences, insistent sur [l'] entrée dans une expérience attentionnelle singulière […] : ce qui module les intensités de notre vie mentale ce sont, en termes phénoménologiques, les formes de l'attention que l'on porte aux choses […] on pense trop rarement la lecture sur ce modèle. Dans la lecture pourtant, comme dans l'épreuve visuelle, le paysage perceptif s'aimante bien autour d'un nouvel objet, et l'intérêt affectif se réoriente (Macé, 2011, p. 33).

Ces remarques envisagent la relation du lecteur au texte comme un cas particulier de la relation esthétique et suggèrent qu'à ce titre il est possible (et souhaitable) de concevoir une lecture esthétique autrement que sur le modèle d'une immersion identificatoire. Elles justifient doublement le recours aux théorisations esthétiques pour caractériser la lecture participative. D'une part, ces théorisations explorent la dimension cognitive de l'expérience de réception, c'est-à-dire la solidarité entre « jugement de valeur » et « plaisir » esthétique. D'autre part, les travaux esthétiques rendent compte d'une part active de l'expérience de réception. Le sujet

qu'ils décrivent « entre » dans l'expérience, il développe une « conduite esthétique » et a la capacité de « moduler les intensités de [sa] vie mentale ».

L'examen de conceptions élaborées dans les champs de l'esthétique et de la théorie littéraire ne constitue donc pas un détour mais nous semble indispensable pour ajuster notre cadre théorique.

La matière de ce chapitre sera répartie en deux sections. La première, consacrée aux travaux de Nelson Goodman, de Gérard Genette[50] et de Jean-Marie Schaeffer, examinera trois questions essentielles pour la réflexion sur l'expérience de réception : le rapport entre émotion et cognition, les liens entre attention esthétique et construction de significations, enfin, la formation à l'expérience esthétique. Ces questions sont également abordées par des travaux littéraires récents qui prennent en considération l'activité réceptrice des lecteurs réels, sur lesquels nous reviendrons dans la deuxième section. Nous examinerons successivement la réévaluation de la lecture ordinaire proposée par Jérôme David (2011, 2014), la modélisation de la lecture « intriguée » de Raphaël Baroni (2007, 2013, 2017) puis les réflexions de Marielle Macé sur le rôle de la lecture dans une « stylistique de l'existence » (2011, p.15-16).

1. L'expérience de réception dans le champ de l'esthétique

Platon inaugure la réflexion esthétique dans la philosophie, mais c'est au XVIII^{e} siècle qu'apparait l'esthétique comme domaine spécifique. Alexandre Gottlieb Baumgarten (1714-1762) invente, avec le mot « Esthétique », le concept d'une connaissance esthétique, comme science autonome et indépendante de la connaissance logique (Aron, Saint Jacques et Viala, 2010, p. 253). Kant rompt avec la conception platonicienne du plaisir esthétique en tant que perception des manifestations d'un beau idéal dans l'objet. Dans *Critique de la faculté de juger* (1790), il définit le beau comme l'effet d'un jugement de gout subjectif. Les trois théoriciens dont nous confrontons les travaux dans cette section proposent des lectures fort différentes de l'héritage kantien. Avant d'exposer ce qu'ils apportent à une théorisation de la lecture participative, situons rapidement leurs positions. Le philosophe américain Nelson Goodman promeut une conception « cognitiviste et volontariste, ou activiste de la relation esthétique » (Genette, 1997, p. 139). Il refuse le subjectivisme kantien et met même en question l'idée de spécificités de l'expérience esthétique (1968/2011, 1978/2006, 1984/1996). Pour Goodman, l'esthétique ne consiste pas à s'interroger sur la façon dont la subjectivité est modifiée par une

[50] Nous évoquerons uniquement ses travaux portant sur la relation esthétique (Genette 1997) à l'exclusion de sa théorie narratologique.

certaine façon de prêter attention aux choses mais relève d'une théorie générale des symboles. Cette « reconception de l'esthétique » (Pouivet, 2014) a eu une influence sur les esthéticiens européens même quand ces derniers se réclament de Kant[51] (Cometti et Pouivet, 2013).

Gérard Genette (1997) entend radicaliser le subjectivisme kantien en assimilant le concept de beauté à un sentiment de plaisir strictement personnel provoqué par la « relation esthétique ». Étrangement, il met au service de ce subjectivisme, la sémiotique de Goodman. Selon lui, « l'esthétique (terme qu'il récuse) goodmanienne […] se prête plus qu'elle ne le souhaite à une lecture subjectiviste » (1997, p.42) parce que les propriétés que Goodman prête aux langages artistiques (les « symptômes de l'art ») peuvent renvoyer aux conduites du sujet esthétique. Jean-Marie Schaeffer reprend ce retournement (subjectiviste) tout en prolongeant la thèse goodmanienne d'une valeur cognitive de la réception esthétique, ce qui le conduit à examiner très précisément les processus attentionnels au cours de l'expérience esthétique (1999, 2015).

La confrontation des positions théoriques de ces trois auteurs permet d'interroger la complexité de l'expérience esthétique, comprise comme une conduite perceptive et émotionnelle auto-entretenue permettant d'accéder à une forme de symbolisation à partir des réactions du sujet esthétique. Nous exposerons d'abord comment les esthéticiens[52] contemporains examinent la dimension cognitive des émotions esthétiques (1.1) puis comment ils conçoivent la dimension sémiotique de l'expérience esthétique (1.2) avant de considérer les manières dont ils en envisagent l'éducabilité (1.3).

1.1. Une activité cognitive au sein de l'expérience esthétique

Pour les trois théoriciens, la relation esthétique est envisagée comme un complexe de cognition et d'émotion. Cependant, ils conçoivent différemment les relations entre les différents processus. Pour Genette (1.1.1), l'activité attentionnelle du sujet de la relation esthétique est régulée par un sentiment de plaisir. Schaeffer et Goffman (1.1.2) décrivent une coalescence des dimensions émotionnelles et cognitives.

[51] Pour une étude de la réception de Goodman en France, voir « L'effet Goodman » par Jean-Pierre Cometti et Roger Pouivet, postface à *L'art en théorie et en action* dans la collection Folio essais (2013).
[52] Nous conservons le terme « esthéticien » pour Goodman, qui, bien qu'il se méfie de l'esthétique héritée de Kant, conçoit une nouvelle esthétique.

1.1.1. L'appréciation esthétique dans l'approche subjectiviste

Genette s'attache à « définir, […] décrire et […] analyser » la « relation esthétique » (1997, p. 11) sous les deux aspects liés de l'attention et de l'appréciation. Selon le théoricien de la littérature, « la relation esthétique en général consiste en une réponse affective (d'appréciation) à un objet attentionnel quel qu'il soit considéré dans son aspect » (p.275). Par conséquent, « ce n'est pas l'objet qui rend la relation esthétique, c'est la relation qui rend l'objet esthétique » (p.18). Genette définit cette relation spécifique comme une pure expérience qui mobilise une attention aux propriétés « aspectuelles », c'est-à-dire formelles, de l'objet. Cette perception, distincte de l'identification de propriétés pratiques, est avant tout régulée par la question de savoir si l'objet plait par son aspect. En exposant minutieusement le raisonnement que tient Kant dans *Critique de la faculté de juger* (1790), Genette développe une conception « hyperkantienne » (p.144), c'est-à-dire prolongeant le « premier moment » de la *Critique.* Il reprend la thèse du philosophe allemand qui caractérise le jugement de gout comme parfaitement subjectif et déterminé par « un sentiment de plaisir ou de déplaisir […] sur lequel aucun argument, aucune démonstration ni aucune "preuve" objective s'il en était, ne peuvent agir effectivement » (p. 78). En revanche, Genette s'écarte des conceptions exposées dans les « moments » ultérieurs de la *Critique,* qui évitent les conséquences relativistes de ce subjectivisme. Il refuse la thèse d'une prétention du jugement de gout à l'universalité, appuyée sur l'hypothèse d'un accord universel, le *sensus communis*. Pour Genette, le constat de la diversité des gouts dément toute postulation d'universalité et les faits de convergences d'appréciations ne peuvent relever que d'un consensus empirique qui n'a rien d'universel.

Cette conception radicalement subjectiviste implique donc l'existence d'émotions spécifiques, les (dé)plaisirs éprouvés par le sujet, qui permettent d'évaluer la qualité de la relation esthétique. Genette insiste sur la complexité de ces émotions fortement intellectualisées :

> Le plus souvent […] l'appréciation esthétique consiste en une activité « judicatrice » où l'exploration cognitive se mêle à l'appréciation affective dans l'attribution, fût-elle muette, de […] *prédicats* (p.112).

Le théoricien souligne ainsi une synthèse de processus émotionnels (l'appréciation affective) et cognitifs (l'attribution de qualités à l'objet). Il montre le rôle d'un sentiment de plaisir esthétique dans la régulation de l'attention sans interroger les facteurs déterminant le surgissement de ce plaisir qui reste assez mystérieux.

1.1.2. Par-delà l'opposition entre le cognitif et l'émotif

Schaeffer considère quant à lui que « l'évaluation esthétique elle-même est fondamentalement un processus émotif et non pas judicatoire au sens courant du terme » (2015, p.123). En s'appuyant sur différents travaux en anthropologie, en psychologie et en neurosciences, Schaeffer souligne que l'émotion possède par elle-même un versant cognitif en partant d'une distinction entre trois processus émotifs selon leur degré d'intentionnalité. Les « sensations évaluantes de base » renvoient à des « sensations-affects » (p.120) essentiellement physiologiques et liées à des objets spécifiques, comme l'attrait ou le dégout devant certaines textures ou matières. Les « sentiments diffus » (p.121) correspondent à des humeurs dépourvues d'objets, c'est-à-dire des états comme la joie ou la tristesse. Les émotions, plus construites culturellement, sont dirigées sur un objet et liées à la compréhension d'une situation. Par définition donc, « les émotions […] impliquent la représentation d'un objet (elles impliquent du même coup des croyances : j'aime *x* parce que je crois qu'il a les propriétés *a, b,* et *c* par exemple) » (*idem*). La dimension cognitive des « émotions à contenu intentionnel », complexes et très socialisées, est plus importante que dans le cas de processus plus déterminés physiologiquement. Les émotions construites à l'occasion des expériences d'immersion fictionnelle relèvent de cette catégorie ; de surcroit, elles sont elles-mêmes déclenchées par des représentations.

En outre, Schaeffer souligne que : « l'émotion et la cognition sont deux systèmes intimement liés ». Tous les processus émotifs possèdent une composante évaluative, la « valence hédonique » (p.125), qui renvoie à la perception de leur caractère agréable ou désagréable pour le sujet. Ces signaux de (dé)plaisir, traités instantanément au cours de l'expérience esthétique, peuvent influer sur l'attention et, plus largement sur la cognition, et pas uniquement de manière inhibitrice, les émotions parvenant parfois à renforcer les processus cognitifs[53]. Réciproquement, les « processus attentionnels internes » (p. 142) en jeu dans la relation esthétique parviennent à provoquer des émotions. Les apports de la psychologie conduisent donc à définir « l'expérience esthétique » comme une relation cognitive dans laquelle les émotions jouent un rôle régulateur central. Selon Schaeffer, l'expérience esthétique

[53] Schaeffer cite (p. 142) des travaux de psychologie expérimentale de Daniel E. Berlyne (1960) montrant que des contenus associés à des émotions sont mieux mémorisés que des informations neutres et indique aussi que l'imagerie médicale permet de révéler des circuits neuronaux reliant dans le cerveau le cortex préfrontal (associé à l'élaboration de processus cognitifs complexes comme la planification et le raisonnement déductif) et l'amygdale (zone dont la fonction essentielle est de décoder les stimuli qui pourraient être menaçants pour l'organisme et jouant un rôle dans le déclenchement des émotions).

n'implique pas des émotions différentes de celles que nous éprouvons dans la vie vécue ; mais elle complexifie singulièrement les relations entre attention et émotion :

> L'appréciation esthétique n'évalue pas directement l'objet de l'attention (par exemple l'œuvre d'art que nous contemplons mais le caractère hédonique de l'activité attentionnelle elle-même (p. 123).

Une attention partiellement décrochée de l'objet et portant sur l'activité attentionnelle elle-même caractérise l'expérience esthétique parce que celle-ci n'oblige pas à s'adapter au monde pour agir (p. 160-161). La régulation de cette méta-attention dépragmatisée dépend à la fois du contenu des émotions construites au cours de la relation esthétique et de leur « valence hédonique ». Le sujet, bien entendu, n'est pas en mesure de produire volontairement des émotions mais il peut se mettre en condition de les faire surgir par l'attention à l'objet esthétique, par exemple en se mettant dans des états attentionnels « de nature imaginative » (p. 149).

Schaeffer en somme élargit la conception phénoménologique qui définit l'expérience à la fois comme un ensemble de contenus subjectivement vécus et comme un évènement instruisant le sujet. Selon lui, la notion renvoie à « l'ensemble de nos interactions cognitives, affectives et volitives avec le monde » (p.37) y compris celles qui n'accèdent pas à l'attention parce que ces dernières « informent – et biaisent – les cognitions et évaluations qui prennent la forme de vécus subjectifs » (*idem*). L'expérience ne donne pas uniquement lieu à des « vécus intentionnels » (p. 36) totalement clairs et conscients. Schaeffer s'appuie sur « les travaux actuels dans le domaine de la cognition et des émotions » (*idem*) qui montrent que « la cognition […] loin d'opérer sur de l'information brute […] retravaille de l'information déjà traitée de manière attentionnelle, non consciente » (p. 318).

La modélisation complexe de Schaeffer définit une « conduite esthétique » (Schaeffer, 1999, p. 328) réglée par le degré de satisfaction immanent à la relation attentionnelle avec un objet. En décrivant la boucle qui relie l'attention et les émotions, Schaeffer permet de saisir à la fois les conditions favorables et défavorables à l'enrichissement de l'expérience esthétique.

Goodman refuse « la dichotomie tyrannique entre l'émotif et le cognitif » (2011, p. 290). Sans nier la dimension émotive de l'expérience esthétique, il pose d'une manière originale la question des relations entre connaitre et ressentir. Il ne se demande pas pourquoi l'expérience esthétique est émotive mais de quelle manière elle l'est. Selon lui, « dans l'expérience esthétique, *les émotions fonctionnent cognitivement* » (*idem*).

Deux considérations principales permettent à Goodman de décrire la valeur cognitive des émotions (qui n'est d'ailleurs pas nécessairement présente dans toute expérience esthétique et peut concerner aussi des expériences non esthétiques). D'une part, les émotions constituent un moyen de comprendre une œuvre :

> Le spectateur remarque quelquefois et se rappelle le sentiment d'un mouvement plutôt que son schéma, pour autant qu'on puisse réellement distinguer les deux. Dans l'expérience esthétique, l'émotion est un moyen de discerner quelles propriétés une œuvre possède et exprime (Goodman, 2011, p. 291).

D'autre part, les émotions sont différenciées et mises en relation, entre elles et avec d'autres moyens de connaitre ou de juger (comme les perceptions et les conceptions). Elles sont même, selon Goodman, modifiées par les processus cognitifs comme les croyances ou les pré-jugements sur une œuvre mais aussi la perception d'une organisation de l'expérience esthétique :

> Les comparaisons, les contrastes et l'organisation impliqués dans le procès cognitif affectent souvent les émotions qui y ont part. Certaines peuvent être intensifiées […] d'autres peuvent être étouffées. (p.292-293).

Cette remarque suggère que les émotions éprouvées au cours de la relation esthétique sont signifiantes et dépendent de significations. Dans les cas de rencontres avec des objets artistiques, la perception et l'attention évaluative aux (dé)plaisirs sont nécessairement influencées par des hypothèses sur des intentions artistiques ou par des informations contextuelles. La relation esthétique avec les œuvres à statut sémiotique comme les textes littéraires constitue une situation encore plus complexe à théoriser dans une approche esthétique.

1.2. Sens et significations dans l'expérience esthétique

Les esthéticiens interrogent aussi les relations entre l'expérience esthétique (dans ses composantes attentionnelle et émotionnelle) et la construction de significations. Deux conceptions sont à distinguer. Genette et Schaeffer appréhendent l'effort sémiotique comme une complication du travail attentionnel ; Goodman, à l'inverse, conçoit une composante sémiotique des aspects perceptifs et affectifs de la relation esthétique.

1.2.1. L'effort sémiotique, conséquence de l'attention esthétique

Pour Genette, la « relation artistique », c'est-à-dire la relation avec un objet que le sujet conçoit comme un produit humain visant à une réception esthétique, ne modifie pas fondamentalement la relation esthétique. Le sujet peut apprécier « aspectuellement » les œuvres

d'art tout comme les artefacts non artistiques ou les éléments naturels ; les premières « imposent la considération de certaines données extra-perceptuelles » qui peuvent se révéler « pertinentes à l'appréciation esthétique » (Genette, 1997, p. 185) et enrichir l'attention du sujet esthétique. Genette distingue principalement deux types d'attention dans l'expérience esthétique :

- une attention « *primaire* », « en quelque sorte pure de toute considération […] extra-perceptuelle » (p. 224) ;

- une attention « *secondaire* », fondée sur des informations propres à « assigner à l'objet "perçu" un contexte génétique ou générique, et donc à l'appréciation un cadre de référence de tel ou tel ordre » (p. 225).

Dans le cas de la lecture de textes littéraires, le feuilletage de l'attention s'épaissit encore :

> L'attention primaire consisterait par exemple (c'est bien le moins et ce n'est pas encore *lire*) à percevoir l'aspect d'un mot (*flamme*), l'attention secondaire à identifier sa signification littérale (« flamme »), puis, au-delà de celle-ci, à identifier sa signification figurée (« amour »), puis sa connotation générique (poésie) (*idem*).

L'activité inférentielle du lecteur est envisagée comme une troisième forme d'attention. Cette conception rejoint partiellement la distinction de modalités attentionnelles décrite dans le paradigme dialectique de la lecture littéraire La participation relèverait des attentions « primaire » (qui fait songer au *liseur* de Picard) et « secondaire » (centrée sur les contenus référentiels). La complexification de la relation esthétique se traduirait par la construction plus distanciée de significations connotées. Ce parallèle a toutefois l'inconvénient de réduire la « participation » à un ensemble de perceptions sans rendre compte de la construction participative d'un monde de l'œuvre. L'exemple proposé par Genette montre en fait les limites d'une assimilation des processus de compréhension à l'activité perceptive. Il nous semble suggérer un confit des attentions perceptuelles et sémiotiques. D'une part, l'attention « primaire » au mot est, comme Genette le signale lui-même, une non-lecture[54]. D'autre part, l'accès aux sens dénotés et connotés a tendance, par définition, à abolir la perception du signifiant. Rien n'est dit des phénomènes qui permettraient de réconcilier l'attention à certains aspects du signifiant et à des significations pour atteindre une lecture esthétique (et interprétative), d'un texte poétique par exemple.

Schaeffer (2015) rend compte d'une complexification attentionnelle propre à l'expérience esthétique de l'œuvre littéraire. À la suite des travaux de Roman Ingarden (1931/1983), il décrit

[54] Et si la perception du signifiant s'inscrit dans une lecture devenue attentive aux relations entre formes et sens, comme dans certaines œuvres plastiques ou dans des calligrammes, elle ne relève plus d'une attention « primaire ».

le fonctionnement « polyphonique » de l'attention du lecteur. La lecture esthétique engage selon Schaeffer une attention élargie et mobile, qui ne se fixe pas sur un seul élément (par exemple le signifiant visuel ou auditif ou le sens d'un mot) mais « traite tout élément et toutes les relations envisageables entre éléments comme potentiellement pertinents » (Schaeffer, 2015, p. 317). Ces objets de l'attention relèvent de quatre strates de l'œuvre littéraire distinguées par Ingarden, que le lecteur peut mettre en relation (Schaeffer, 2015, pp. 93-99) :

- le niveau des « formations sonores linguistiques », qui correspond au matériau sonore et phonétique ;

- le niveau des « unités de significations », autrement dit des signifiés portés par les mots et les phrases ;

- le niveau des « objectités représentées », celui du monde fictif projeté par le texte ;

- le niveau des « vues schématisées » renvoie à la construction de représentations imaginaires (de « concrétisations » dans le vocabulaire de Ricœur).

Les deux dernières strates peuvent être rapprochées de certaines « sources de l'activité fictionnalisante du lecteur ».

Schaeffer voit dans l'hétérogénéité de ces quatre strates la possibilité d'une lecture esthétique impliquant « un traitement mental polyphonique » (Schaeffer, 2015, p 94). L'attention polyphonique dans la lecture est appelée entre autres par le fait que l'importance de chaque niveau peut varier selon le genre littéraire :

> Si par exemple on compare la poésie à la fiction narrative, on pourra dire que, dans le cas de la première, la couche sonore est mise en avant […], alors que, dans le cas de la fiction narrative, c'est plutôt le niveau des objets représentés qui mobilise le travail attentionnel (p. 94-95).

Cette conception d'une attention aux relations entre les strates de l'œuvre d'art littéraire a le mérite de ne pas isoler les formes d'attention selon les aspects sur lesquels elles se focalisent :

> De même que ce qui est constitutif de l'usage artistique de la langue […] ce n'est pas la structure stratifiée de l'objet langagier, mais la relation de *polyphonie* qui s'établit entre différentes strates lorsqu'elles fonctionnent dans un cadre esthétique, de même ce qui est constitutif de l'inflexion esthétique de l'attention, ce n'est pas qu'elle soit stratifiée mais que cette stratification devient l'objet d'un investissement polyphonique (p. 99).

Pour Schaeffer, c'est donc un régime attentionnel spécifique qui détermine la littérarité de la lecture. La description d'une attention polyphonique au cours de la lecture permet de

préciser la notion de participation. Celle-ci, en effet, implique par définition une attention centrée en même temps sur les « vues schématisées » construites par le lecteur et sur la conscience que ces représentations mentales sont orientées par les structures de l'œuvre, c'est-à-dire sur les relations entre les strates. Schaeffer fait remarquer que, par exemple,

> les propriétés sonores jouent […] un grand rôle dans les potentialités de présence […] de la couche des objectités représentées : le choix des mots peut déterminer la diversité des "vues" à travers lesquelles les objets représentés se manifestent (p. 98).

La notion de polyphonie attentionnelle conduit à concevoir la complexité de la « mécanique perceptive » (Dufays, 2010, p. 180) mobilisée par le lecteur participatif. Au cours de l'expérience de réception, le lecteur peut focaliser son attention non seulement sur différentes strates mais aussi sur différentes relations entre elles.

Schaeffer comme Genette envisagent donc l'accès aux significations comme un sous-produit d'une complexification attentionnelle entretenue par le lecteur. Or, on peut considérer que la recherche (et l'interrogation) de significations est un travail, lui-même complexe et récursif, d'une autre nature que la perception (de formes visuelles, de sons ou de sens). On peut aussi penser qu'il provoque l'activité attentionnelle « polyphonique ». Goodman aborde l'expérience esthétique différemment, en insistant sur sa dimension fondamentalement sémiotique.

1.2.2. La relation esthétique comme construction de significations

Goodman « ignore le primat de l'expérience[55]» (Pouivet, 2014, p. 5), au sens de la conscience d'états mentaux. *Langages de l'art* (1968/2011) a pour sous-titre « une approche de la théorie des symboles » car, pour Goodman, dans la relation esthétique, les entités matérielles « signifient », c'est-à-dire tiennent lieu de propriétés générales. Par conséquent, l'esthétique doit examiner la manière dont des symboles se construisent à travers les perceptions ainsi que les façons dont ils signifient en entrant en relation entre eux (sur le plan syntagmatique) et avec des signifiés (sur le plan paradigmatique) ; l'esthétique doit aussi interroger les usages de l'art pour comprendre le monde.

Goodman décrit quatre vecteurs de symbolisation ou « symptômes de l'esthétique » (p. 295) caractérisant des œuvres d'art. La « densité syntaxique[56] », le premier symptôme,

[55] Nous ignorons si Goodman emploie en anglais le même terme pour désigner l'expérience intérieure et les expériences de symbolisation.
[56] Dans le vocabulaire de Goodman, les adjectifs « syntaxique » et « sémantique » désignent respectivement ce qui touche au signifiant et au signifié.

correspond au fait que la moindre différence au niveau du signifiant prend une signification. Ainsi, les figures graphiques artistiques sont syntaxiquement denses puisque toute inflexion, même minime, de trait signifie, contrairement aux textes verbaux ou les partitions musicales qui sont syntaxiquement articulés. Le deuxième trait, la « densité sémantique », désigne une continuité du signifié comme dans un dessin qui représente les contours d'un objet ou une zone colorée qui traduit une infinité de nuances. À l'inverse, dans les langages formalisés, par exemple les notations scientifiques, les signifiés eux-mêmes sont discontinus.

Le troisième symptôme, la « saturation syntaxique relative » dépend du nombre de traits perceptuels du signifiant qui peuvent prendre sens. Goodman propose l'exemple démonstratif suivant :

> Comparez un fragment d'électrocardiogramme avec un dessin du mont Fuji-yama par Hokusai. Les lignes noires en zigzag sur des fonds blancs peuvent être exactement les mêmes dans les deux cas. […] qu'est-ce qui fait la différence ? […] Les seuls traits pertinents du diagramme sont l'ordonnée et l'abscisse de chacun des points que traverse le centre de la ligne. L'épaisseur de la ligne, sa couleur et son intensité […] n'importent pas (2011, p. 273).

À l'inverse, aucune caractéristique perçue dans le dessin, pas même le grain du papier, ne peut être ignorée car elle produit des effets. Le dernier symptôme, l'exemplification, renvoie à la construction de « symboles » à partir des perceptions. À la manière dont des échantillons possèdent et représentent à la fois des qualités de couleur ou de texture, des éléments de l'œuvre d'art « exemplifient certaines propriétés » (2011, p. 86), c'est-à-dire les classes de prédicats auxquelles ils appartiennent :

> Littéralement ou métaphoriquement, [les œuvres d'art] exemplifient des formes, des sentiments, des affinités des contrastes qu'elles cherchent dans ou construisent en un monde. Les caractéristiques de l'ensemble sont indéterminées (1978/2006, p.188).

L'exemplification dans l'art se distingue de la référenciation dénotative dans la mesure où la relation de l'échantillon à la classe qui le subsume n'est pas spécifiée d'avance. La mise en relation d'une propriété perçue avec une catégorie (comme un effet, un style ou un type de beauté) relève d'une découverte menée par le sujet (cognitif et esthétique). La sémiotique artistique de Goodman ne se limite donc pas à la communication d'un message mais implique un travail d'organisation des sensations en lui-même de nature herméneutique.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, Genette estime que les « symptômes de l'esthétique » goodmaniens sont à considérer comme des « symptômes » […] de l'attention esthétique » (1997 ; p. 42). Schaeffer remarque aussi qu'il convient de lier les notions définies par Goodman à des « stratégies de réception » plutôt qu'à des langages artistiques (2015, p. 53)

dans la mesure où elles caractérisent le « surinvestissement attentionnel » (p. 62) du sujet esthétique. En adoptant cette manière de lire Goodman, nous remarquons que l'association des deux derniers traits (la « saturation syntaxique » et « l'exemplification ») montre clairement comment un travail sémiotique s'articule à l'expérience attentionnelle (et affective) dans la relation esthétique. D'une part, le sujet se rend attentif aux stimuli de ses réactions (la « saturation syntaxique » implique l'« attention polyphonique » décrite par Schaeffer), c'est-à-dire aux éléments en quelque sorte candidats au statut de signifiant. Par exemple, il prend conscience que l'épaisseur ou la netteté du trait dans la ligne du mont Fuji-Yama dessinée par Hokusai peut agir sur lui. D'autre part (et simultanément), le sujet exemplifie, c'est-à-dire construit des significations, en rapportant des détails perçus (et les modifications de sa perception) à des propriétés. L'effort attentionnel (la « saturation syntaxique ») conduit donc à un travail de symbolisation (l'« exemplification ») qui, en retour, le régule. La théorie de Goodman ainsi interprétée permet de penser la relation esthétique aux objets artistiques comme une activité fondamentalement interprétative.

L'esthétique contemporaine aborde donc la construction sémiotique d'une manière originale, en lien étroit avec le maintien d'une activité attentionnelle et des processus émotionnels. Les travaux de Goodman relus du point de vue de la réception nous semblent particulièrement intéressants pour envisager la notion de participation comme une expérience attentionnelle et émotive ouverte sur « l'exemplification » c'est-à-dire la découverte de significations à partir des réactions éveillées dans l'expérience de réception. Ils conduisent à comprendre que cette expérience devient signifiante en s'organisant. Dans la prochaine sous-section, nous examinons comment les esthéticiens envisagent une éducation de l'expérience esthétique.

1.3. Expérience esthétique et formation

Il reste à examiner la place que les esthéticiens réservent à la thèse d'une éducabilité de la relation esthétique. Les travaux que nous exposons ici concernent les expériences de réception des objets artistiques en général non la lecture de littérature spécifiquement. Ils aident cependant à décrire le rapport à la littérature et ouvrent des pistes pour réfléchir à la formation des lecteurs. Les positions adoptées dans le champ de l'esthétique aident en particulier à concevoir les enjeux d'un apprentissage de la lecture participative, c'est-à-dire d'un travail permettant à l'apprenti lecteur de clarifier des vécus subjectifs (plus ou moins) conscients et de les organiser les uns par rapport aux autres. Nous montrerons par la suite (dans la section 2)

comment des théoriciens de la littérature appréhendent une didactique de la « lecture au premier degré » (David, 2012).

La conception subjectiviste de Genette ne permet pas de penser la formation à une relation esthétique. Le théoricien affirme certes la possibilité d'une éducation esthétique mais au prix d'un raisonnement discutable visant à préserver le caractère « autonome et souverain » du gout (p.77) :

> L'autonomie du jugement esthétique qui tient à son caractère radicalement subjectif n'exclut pas toute évolution, elle exclut seulement qu'une appréciation soit authentiquement modifiée par l'effet d'une argumentation ou d'une influence extérieure sans que le nouvel ensemble de normes et de valeurs ait été *intériorisé* (1997, p. 128).

Genette propose ici l'étrange idée d'un apprentissage sans moyens, qui aboutirait à l'intériorisation de nouvelles « normes et valeurs » modifiant l'appréciation esthétique sans « influence extérieure ». Il soupçonne à priori d'insincérité les changements d'appréciation. Bernard Vouilloux (2011) critique avec raison l'autonomie absolue conférée, dans l'ouvrage de Genette, au plaisir esthétique en tant que fait exclusivement subjectif découlant d'une relation directe et immédiate à une œuvre. Vouilloux fait valoir que le contexte de l'appréciation agit sur la relation esthétique : « entre le sujet et l'objet, il y a toujours quelqu'un ou quelque chose, une tradition, une mémoire, des modèles, des prescripteurs » (p. 33). De fait, Genette propose une conception solipsiste de la relation esthétique ; il est significatif que le nom de Jauss, par exemple, n'apparaisse pas dans la bibliographie de son ouvrage (1997). Comme le contexte social (et scolaire en particulier) impose une hiérarchisation des gouts, la conception genettienne conduit à l'élitisme. Elle ne peut qu'amener à décrire une aristocratie d'esthètes partageant le « bon gout ». Cette conception aboutit en outre à nier la possibilité d'un dialogue intersubjectif entre lecteurs enfermés dans leurs gouts (communs ou divergents) et leurs réactions. Elle rend l'interrogation d'effets perçus difficile à concevoir.

Schaeffer envisage, quant à lui, une éducation agissant sur la boucle qui relie la perception placée sous le contrôle de l'attention aux « signaux hédoniques » liés aux émotions. Il indique que la « conduite esthétique » constitue une compétence éducable à certaines conditions et récuse l'idée d'une totale imperméabilité des émotions à la persuasion rationnelle (2015, p.137-139). De surcroit, il explique que la « dynamique d'autoreconduction » (p. 87) d'une expérience esthétique connait des paliers différents selon l'expertise acquise par le sujet. Pour illustrer les effets d'un apprentissage de la « conduite esthétique », Schaeffer décrit trois formes, plus ou

moins exigeantes attentionnellement, que peut prendre la contemplation du tableau de Cy Twombly, *Léda and the Swan* (1962, New York, MoMa[57]) (2015, p. 84-88).

Le spectateur néophyte du tableau verrait un fouillis de lignes sans organisation perceptible au sein duquel quelques formes émergent. Le maintien de son attention se trouve limité par les signaux « antihédoniques » de « découragement » attentionnel devant la complexité des formes du tableau. Le spectateur disposant d'une certaine habitude des tableaux de Twombly chercherait des éléments figuratifs tout en appréciant la tension entre ces motifs et une répartition désorganisée des lignes. Cet amateur se situe dans une zone de développement de la « conduite esthétique ». L'expert enfin suivrait de manière beaucoup plus active encore le jeu des formes en focalisant son attention tour à tour sur les détails, sur le « fouillis chaotique de la gestalt globale » ou encore en interrogeant la relation entre le titre et l'œuvre. Il se montre capable d'une régulation de l'expérience plus exigeante cognitivement et porteuse de plus de satisfactions.

Ces différents niveaux d'expertise dans l'expérience esthétique correspondent, selon Schaeffer, à une éducation de trois processus attentionnels :

1° Une mise en synergie des « traitements attentionnels ascendants » et « descendants » (p. 76) de la perception. En régime pragmatique ordinaire, la perception est guidée par le stimulus visuel et est traitée de manière « ascendante » (c'est-à-dire à travers des structures organiques de complexité croissante), l'attention n'intervenant qu'aux niveaux supérieurs du traitement. Dans certaines situations, à l'inverse, la perception est placée sous la dépendance de l'attention, elle « part alors du sommet de la chaine hiérarchique des différents niveaux de traitement » dans un traitement descendant. Devant le tableau de Cy Twombly, l'expert fait alterner les deux traitements d'une manière optimale.

2° L'expert adopte aussi une attention plus « polyphonique », moins sélective que le néophyte, c'est-à-dire qu'il « [t]raite tout élément et toutes les relations envisageables entre les éléments comme potentiellement pertinents » (p. 317).

3° L'expérience esthétique la plus éduquée, enfin, favorise un « style attentionnel divergent », qui « se caractérise par une catégorisation retardée » (*idem*). L'expert prend plaisir aux jeux des perceptions sans chercher à privilégier trop vite la cohérence globale.

[57] Le site du musée publie une reproduction https://www.moma.org/collection/works/80083. Consulté le 07 septembre 2018.

En choisissant un exemple de contemplation d'un tableau, Schaeffer rend sensibles des processus que l'on retrouve aussi dans la lecture d'œuvres littéraires dans la mesure où celles-ci présentent, comme nous l'avons indiqué en 1.2.1, un ensemble de « strates » entre lesquelles circule l'attention du lecteur. En outre, les critères avancés par Schaeffer peuvent renvoyer à ceux que mobilisent Marghescou (2009 [1974]) pour définir une manière littéraire de lire. Pour ce dernier, en effet, la « littérarité » ne réside pas dans la matérialité des textes mais dans un régime de lecture engageant la suspension de la valeur référentielle du texte, la manifestation de ses valeurs symboliques, l'activation de sa polysémie. Les explications de Schaeffer indiquent quels processus cognitifs sont appelés par ces conduites sémiotiques : la suspension de la référenciation externe implique un « style attentionnel divergent » à propos des signes du langage ; l'attention à la polysémie et à la valeur symbolique est nécessairement « polyphonique ».

La proposition théorique de Schaeffer peut donc intéresser les didacticiens de la littérature en aidant à concevoir une participation activement régulée. Ainsi Jean-Louis Dumortier propose de prendre en considération l'effort cognitif propre à une « conduite esthétique » qui (entre autres) « fait que je prolonge le séjour de mon "moi fictionnel" dans l'univers du récit » (Dumortier, 2006, p.192). Il interroge les moyens de parvenir « dans le contexte scolaire [à entretenir] cette relation aux objets (littéraires) » (p.185). Selon lui, il convient de faire « une place importante à des activités de jugement esthétique […] consistant à énoncer, relativement aux œuvres littéraires, une opinion fondée sur le plaisir […] ou le déplaisir qu'elles ont causé » (*idem*). En effet, l'attention aux (dé)plaisirs de la participation est facilement inhibée en contexte scolaire, quand les réactions auxquelles il s'agit d'être attentif sont trop prévisibles ou formatées à priori. Mais il nous semble aussi que le lecteur en formation peut se trouver dans la situation du « néophyte » dépeint par Schaeffer, menacé par le découragement quand l'activité participative exige une attention trop polyphonique, par exemple dans les cas où le texte lui parait trop étrange.

La conception cognitiviste de Goodman donne un rôle central à la question d'une éducation de la réception des œuvres d'art. Dans *L'art en théorie et en action*[58] (1984/1996), le philosophe défend ses positions sur l'éducation artistique en critiquant les conceptions qui considèrent que « la connaissance est opposée à l'émotion et à toutes les facultés non logiques

[58] Goodman a prêté une attention particulière à la recherche en éducation artistique. Chez lui, la réflexion théorique va de pair avec l'étude « des multiples manières de rendre possible l'éducation […] à des capacités artistiques » (1996, p. 77).

et non linguistiques » (p. 70). Il se fonde sur l'identification des « systèmes symboliques » développée dans *Langages de l'art*, pour distinguer des enjeux et des moyens d'une éducation artistique (faisant une large place à l'enrichissement de la relation esthétique). Goodman souligne que

> parvenir à comprendre une peinture ou une symphonie dans un style qui n'est pas familier, à reconnaitre le travail d'un artiste ou d'une école, à voir ou à entendre de façons nouvelles constituent tout autant un accomplissement cognitif qu'apprendre à lire, à écrire ou à additionner (p. 70-71).

Son commentaire du « Projet Zéro[59] », qu'il a dirigé à l'université de Harvard de 1967 à 1971, éclaire certaines des conditions favorables au développement d'une relation esthétique (Goodman, 1984/1996, p.76-103). Ce programme d'éducation comprend différentes performances artistiques commentées par des artistes interprètes, comme « l'exécution démonstrative » d'une pièce musicale, la comparaison d'interprétations théâtrales, ou la « conférence spectacle ». En rendant publics la fabrique de l'œuvre, les « problèmes » que l'artiste se pose et son « exploration d'alternatives » (p. 90), il s'agit en même temps d'« accroitre la capacité discriminative » du public et d'« induire l'expérience d'une perception nouvelle des œuvres et du monde » (p. 91).

Les travaux relevant du champ de l'esthétique explorés dans cette première section permettent de penser la relation esthétique comme une « expérience » construite et complexe, qui engage les capacités perceptive, subjective, cognitive et sémiotique du sujet qui conduit la relation à un objet esthétique. À propos de la lecture de la littérature, ces travaux conduisent à distinguer le texte comme objet matériel et comme « objet attentionnel » (Genette, 1998, p. 38) reconfiguré par un lecteur activement impliqué. Ils invitent par conséquent à explorer les réorganisations de sa perception et de ses émotions par le sujet lisant.

Dans le champ des études littéraires, plusieurs conceptions récentes appréhendent la lecture impliquée comme une relation esthétique particulière. Nous revenons dans la section suivante sur ces modélisations qui réévaluent différentes formes de lecture participative et situent leur rôle dans la compréhension de soi et du monde.

[59] Ainsi appelé parce qu'il a commencé « pratiquement à zéro […] avec pas grand-chose de plus qu'une conviction de l'importance de la tâche et certaines notions préliminaires » (1996, p. 77). Nous reviendrons sur certains aspects de cette entreprise dans la troisième partie, à la section 3 du chapitre 2.

2. Les modélisations de la réception dans le champ littéraire

Nous exposons ici les théorisations de Jérôme David (2011, 2014), Raphaël Baroni (2007, 3013, 2017) et Marielle Macé (2011). Deux raisons principales justifient ce choix. D'une part, les travaux de ces auteurs proposent des modélisations précises des lectures impliquées, ordinaires ou extraordinaires ; en dépassant les approches immanentistes ou centrées sur un Lecteur Modèle, ils renouvellent l'approche stylistique. D'autre part, ces trois théoriciens se montrent conscients des conséquences de leurs travaux sur la définition d'enjeux (voire de pratiques) d'enseignement. Ils écrivent après l'émergence des théories didactiques de la lecture dont deux d'entre eux (Baroni[60] et David) s'inspirent pour leur propre théorisation.

Ces travaux littéraires permettent par conséquent d'enrichir la réflexion sur les formes de distance impliquée et l'enrichissement de la participation.

2.1. La réévaluation théorique de la « littérature au premier degré »

Jérôme David dénonce un « Grand Partage des lectures : la lecture savante contre la lecture ordinaire ; le dévoilement contre la duperie ; la saisie contre la passivité ; la pénétration virile contre l'accueil féminin… » (David, 2011, §[61] 8)

Il distingue deux usages des textes littéraires qu'il nomme « le premier » et « le second degré de la littérature » (2014, p. 24). Le syntagme « second degré », inspiré par un titre de Genette (*Palimpsestes. La littérature au second degré*, 1982), renvoie à la valorisation de l'autoréférentialité et de l'intertextualité ainsi qu'au soupçon frappant l'ancrage du sens dans l'expérience du monde. Le « premier degré de la littérature »

> désigne un espace d'expérience où le lecteur […] se met à l'écoute de la littérature, se livre sans défiance à l'univers d'une œuvre, s'en remet aux formes littéraires comme à des cadres d'expérimentation, s'expose à une pensée autre, à des affects insoupçonnés, à des calibrages inédits de la sensation et de la perception (David, 2014, p.25).

Cette définition montre que la lecture au premier degré appelle une forme de réflexivité spécifique à travers l'adaptation (cognitive et affective) du lecteur empirique à des « cadres d'expérimentation » posés par le texte. Pour David, la lecture participative exige d'entretenir une expérience des « ontologies différenciées » (p. 26), c'est-à-dire la construction d'entités imaginaires possédant un mode d'existence spécifique. Il est par conséquent légitime d'aborder en classe de littérature le premier degré de la lecture que l'école a longtemps refusé :

[60] Dont Jean-Louis Dufays a préfacé le dernier ouvrage.
[61] Cet article uniquement publié en ligne n'est pas paginé.

> On peut se demander […] si la justification des études littéraires ne passe pas, aujourd'hui, par la *réconciliation* de la « lecture savante » et de la « lecture courante » […] Parce que la lecture « courante » ou « naïve » semble ne pas concerner seulement les autres, mais court-circuiter les clivages du savant et du populaire, du légitime et de l'illégitime, du sérieux et du frivole. Parce qu'enfin ce que les textes « font » à leurs lecteurs se déploie souvent d'abord au premier degré, si bien que l'interprétation des œuvres ne peut pas exclure à priori cette dimension du sens, (David, 2011, § 25).

David insiste sur le rôle des évolutions épistémologiques dans la prise de conscience de nouveaux enjeux pour l'enseignement de la littérature. Selon lui, l'enrichissement récent des débats théoriques autour de la lecture immersive permet

> de redescendre du second degré de la littérature, où les catégories usuelles des études littéraires nous maintiennent souvent, à un premier degré appréhendé non pas tant comme l'état de nature inchoatif du sens, ou comme son âge d'or irréfléchi (dont nous séparerait la « chute » dans le discours critique) que comme une strate d'effets esthétiques trop souvent négligée (David, 2011, § 27).

Encore faut-il apprendre aux élèves à lire au premier degré des œuvres littéraires (en particulier des œuvres patrimoniales et/ou proposant des modalités d'immersion qui ne leur sont pas familières). L'« approche [didactique] calquée sur le premier degré de la littérature » (2014, p. 29), que David appelle de ses vœux, s'appuie sur l'acquisition (et pas seulement l'accueil) d'une lecture participative à travers l'alternance des confrontations de réceptions en communauté (il cite les cercles de lecture) et des constructions de ressources littéraires. Le chercheur propose d'enseigner au préalable : « les façons dont les œuvres ou les genres littéraires […] cherchent à impliquer leurs lecteurs » grâce à la reconnaissance de « vecteurs d'immersion[62], de *catharsis* ou de *pathos* inscrits dans les œuvres » (*idem*). La lecture participative des œuvres patrimoniales est donc pour David affaire de (re)connaissance de « cadres impersonnels de la subjectivation » (*idem*) proposés par les textes. L'enjeu didactique, favoriser la lecture au premier degré, a par conséquent partie liée avec la recherche littéraire visant à décrire les structures textuelles de l'implication. David souligne le besoin d'une nouvelle stylistique :

> On devine […] ce qui nous manque encore en termes de ressources analytiques pour décrire adéquatement les diverses façons dont la littérature sollicite le lecteur, l'attire dans chacun de ses univers, le constitue en sujet d'une expérience esthétique (*idem*).

[62] Cette expression est également employée par Baroni (2017). Schaeffer l'a employée dès 1999 pour désigner des « amorces » ou « clés d'accès » permettant l'activation mimétique. Il distingue les « vecteurs » des « postures d'immersion » qui déterminent « la modalité particulière » sous laquelle l'univers fictionnel se manifeste. (p. 243). Laurent Jenny utilise les expressions « vecteurs textuels d'immersion » et « vecteurs d'imagination » (2010, p.181) pour désigner des images ou des termes évocateurs.

Raphaël Baroni (2007, 2013, 2017) contribue à l'élaboration d'une stylistique du « premier degré » à partir de l'étude de l'intrigue narrative envisagée dans ses effets cognitifs et émotionnels sur le lecteur impliqué.

2.2. Les paradoxes de la participation

Baroni s'inscrit dans une approche narratologique renouvelée (« postclassique », comme le mentionne le sous-titre de son dernier livre, c'est-à-dire poststructuraliste), qui intègre le point de vue de la réception. Il aborde l'intrigue narrative sans considérer seulement les structures textuelles mais en tant que

> relation fonctionnelle qui se noue entre un dispositif narratif intrigant et une expérience esthétique d'un type particulier, c'est-à-dire dans la construction d'un intérêt relatif à la progression dans le récit par un lecteur ou un spectateur (Baroni, 2013, p. 194).

Le narratologue étudie donc les relations entre le récit qui cherche à intriguer et les réponses du lecteur. Il rend compte d'une « dynamique du récit *intrigan*t » dépendant « du nouement et du dénouement d'une *tension* » (Baroni, 2017, p. 30) dont le suspense et la curiosité constituent les principales manifestations émotionnelles et cognitives. La curiosité repose sur la perception par le lecteur d'un déficit d'informations à propos d'une action racontée. L'envie d'en apprendre plus sur le cadre de l'action et surtout sur les mobiles et les buts de l'agent ainsi que sur les moyens qu'il pourrait mettre en œuvre conduit le lecteur curieux à faire des hypothèses portant sur les causes des évènements. Le suspense est produit par une incertitude sur les conséquences des faits narrés qui aboutit à proposer des conséquences prévisibles.

Le premier livre de Baroni, *La Tension narrative* (2007), explorait essentiellement les conduites du lecteur pris par l'intrigue. Dans ses travaux les plus récents, le chercheur entend explorer les « affinités entre fonctions et formes » (Baroni, 2017, p. 81) afin de « développer ce que l'on pourrait définir comme une stylistique de la tension narrative. » (p. 85). Au-delà de la structuration de l'histoire et du récit, cette stylistique prend en compte la « manifestation verbale de l'intrigue » (p. 115) à travers la construction des personnages, le jeu des voix, les temps verbaux et même la segmentation en épisodes ou chapitres.

L'étude de l'intrigue développée par Baroni distingue donc trois dimensions :

1. ce qui relève d'une textualisation réticente de la séquence événementielle, qui induit une indétermination intentionnelle […]
2. ce qui touche aux *efforts cognitifs* du lecteur visant à réagir à cette indétermination textuelle en formulant des *pronostics* ou des *diagnostics* concernant l'action racontée […]

3. ce qui relève enfin d'un *effet esthétique* […] qui prend la forme du suspense ou de la curiosité (Baroni, 2017, p. 66).

Il faut préciser qu'un troisième « effet esthétique » s'ajoute au suspense et à la curiosité au cours de « la lecture intriguée » (2017, p.83) de fictions narratives : la surprise, qui résulte d'un décalage entre des attentes et ce qui est lu. Baroni lui donne une place moins centrale dans *Les rouages de l'intrigue* que dans son ouvrage de 2007 parce qu'il considère qu'il s'agit d'une réaction ponctuelle ne déterminant pas « l'arc narratif » reliant les phases de tension et de résolution. Pour autant, la surprise est une modalité intéressante dans la mesure où elle relève d'un retour sur des attentes qui « permet de renouveler et d'actualiser un répertoire de stéréotypes » (Baroni, 2017, p. 80).

Les travaux de Baroni montrent comment le maintien et l'enrichissement de la lecture participative (intriguée) exigent des formes propres de prise de distance et d'activité cognitive. Baroni analyse en particulier deux paradoxes qui révèlent la complexité de la lecture intriguée. Le premier (exploré uniquement dans *La tension narrative*, 2007) consiste en une « surprise attendue », éprouvée malgré d'attente dont elle fait l'objet. Cette réaction s'exprime quand un dénouement se révèle surprenant précisément par son caractère convenu et classique. Au choc ponctuel de la surprise attendue s'ajoute « l'étonnement », c'est-à-dire « la perception d'un écart entre l'actualisé et le champ des virtualités » (Geninasca cité par Baroni, 2007, p. 300). Le dénouement demeure étonnant malgré son caractère convenu précisément parce qu'il aurait pu (dû) être original.

Le second paradoxe étudié par Baroni concerne le suspense persistant en situation de relecture ou de dévoilement anticipé. Ce « suspense paradoxal » (2007, 2013) éprouvé par les « répétiteurs » (*repeaters*) est résumé comme suit par le narratologue Robert Yanal[63] :

(i) Les répétiteurs ressentent du suspense lié à un résultat attendu dans le récit.
(ii) Les répétiteurs sont certains de ce que sera le résultat.
(iii) Le suspense requiert l'incertitude. (Baroni, 2007, p.279).

Plusieurs réponses ont été proposées : le sujet relisant aurait oublié l'issue et éprouverait à nouveau un véritable désir de la connaitre ou alors il serait en mesure de faire comme s'il l'ignorait. Barthes souligne le caractère « pervers » de ce plaisir de relecteur : « Je prends plaisir à m'entendre raconter une histoire *dont je connais la fin*. Je sais et je ne sais pas. Je fais vis-à-vis de moi-même comme si je ne savais pas » (1973, p. 65).

[63] R. Yanal « The Paradox of Suspense » *British Journal of Aesthetics*, vol.36, n°2, 1996, p.148.

Baroni insiste plutôt sur une solution impliquant une complexification des réactions émotives en situation de relecture. Selon lui, il convient de distinguer entre un suspense du vouloir, fondé sur l'intérêt pris au sort des personnages et un suspense reposant sur le désir de savoir : « En des termes non paradoxaux », cela donne : « je sais bien qu'Hamlet va mourir à la fin mais je pourrais toujours désirer qu'il n'en soit pas ainsi ! » (2007, p. 286). L'empathie du lecteur qui connait le dénouement du récit repose donc sur une tension entre le vouloir et le savoir assez semblable à celle qui fonde la définition classique de l'effet tragique (la terreur étant liée au savoir et la pitié au vouloir).

À partir de l'étude de nombreux souvenirs de lecture, Brigitte Louichon (2009) met également au jour l'implication distanciée qui caractérise des conduites de relecture chez des lecteurs jeunes ou expérimentés (p.143-155). Elle s'appuie sur les travaux de Baroni pour montrer que la relecture impliquée engage « une attente impatiente du connu […], une émotion anticipatrice, distincte selon [Baroni] du suspense, et qu'il propose de nommer "rappel" » (Louichon, 2009, p. 146). Louichon note que ce « rappel », qui explique les relectures de contes chez les enfants comme le gout pour les séries ou encore les pratiques de relectures chez les grands lecteurs, joue un rôle dans la constitution d'une identité narrative littéraire. Louichon, en outre, prolonge les remarques de Baroni en remarquant que le plaisir du relecteur provient de « la permanence des évènements [fictionnels] et des mots » (p.147). La satisfaction du relecteur relèverait donc d'une forme d'attention « polyphonique » (Schaeffer, 2014), doublement focalisée sur le texte et sur ses propres réactions.

Selon Baroni, la lecture intriguée se conçoit comme un processus dynamique, qui alterne la constitution d'hypothèses et la construction d'un monde fictionnel cohérent. Les formes de participation qu'il étudie ne découlent pas uniquement d'une identification empathique. S'y ajoute une opération cognitive particulière : « l'anticipation d'un évènement alternatif qui […] aurait pu s'écarter du cours attendu des évènements » (2013, p. 200). Le narratologue prend en considération des hypothèses alternatives conçues par le lecteur au fur et à mesure de son parcours dans l'œuvre. Des « évènements "alternarrrés[64]" aux modes du conditionnel, du subjonctif ou de l'impératif » (p. 201) favorisent ces conjectures (plus ou moins mémorisées). Autrement dit, la lecture intriguée s'enrichit en se développant grâce à la perception de possibles ou de virtualités à côté des évènements effectivement racontés. Baroni étudie le rôle

[64] Il emprunte la notion à Gérald Prince, « Périchronismes et temporalité narrative », *A contrario*, n°13, 2010, p. 15.

des différentes manifestations verbales (comme l'utilisation des modes conditionnels ou subjonctifs) qui concourent à la production d'hypothèses narratives :

> Ce réseau évolutif d'histoires virtuelles, qui s'articulent au fil de l'histoire actuelle, doit autant son existence au texte proprement dit, à sa matérialité discursive qu'à l'imagination du lecteur (Baroni, 2017, p. 182).

À l'instar de Schaeffer (1999, 2014), Baroni appréhende donc l'immersion fictionnelle comme une activité régulée. Il renvoie aussi aux travaux de « certains cognitivistes » qui voient dans l'immersion fictionnelle la conséquence d'« une sorte de *simulation mentale* » (2017, p.133). Il rappelle que « les travaux sur les neurones miroirs offrent une base empirique attestant l'existence, dans le traitement cognitif des signaux verbaux écrits, d'une forme d'incarnation […] dans le monde raconté » (*idem*), si bien que la lecture provoque des réponses mentales analogues à celles que le sujet éprouve en situation réelle mais, en quelque sorte, gratuites, libérées de la nécessité d'agir dans le monde. Il convient d'ajouter que le narratologue parvient à modéliser les complexifications de la réponse esthétique parce qu'il tient compte du « point de vue mobile du lecteur » (Iser, 1985, p.200). Il décrit une phénoménologie de la progression dans l'histoire qui le conduit à insister sur la conduite participative, comme dans la remarque suivante :

> L'histoire susceptible d'intriguer le lecteur est […] appréhendée comme une construction mentale précaire, une forme en mouvement qui ne cesse de se reconfigurer tout au long de l'avancée dans le texte. […] Seule une « performance imaginative » permet de donner vie à l'œuvre, et sans cette participation active du lecteur, le récit ne serait qu'une suite d'instructions imprimées sur une feuille de papier. (Baroni, 2017, p. 181)

Baroni approfondit donc notre compréhension de l'activité participative du lecteur (de fictions narratives). Nous remarquons en particulier que les distinctions qu'il établit entre les réactions du lecteur intrigué renvoient à trois formes différentes de distanciation qui rendent la « participation active ». L'explication du suspense paradoxal, tout d'abord, suppose une régulation de la participation que le relecteur, pour rester intrigué, décline selon les plans du vouloir et du savoir. La description de la curiosité ensuite renvoie au « dédoublement du lecteur » (Dufays, 2010, p. 176) centré à la fois sur les mouvements de la subjectivité et sur les structures textuelles qui les provoquent :

> Lorsque le récit intrigue le lecteur par le biais de la curiosité, c'est que le narrateur ou l'auteur ont renoncé ouvertement à la transparence de la représentation […], ce qui entraine généralement une plus grande visibilité de la matérialité textuelle (Baroni, 2017, p.75).

La surprise enfin relève d'une forme de compréhension de ses propres attentes par le lecteur, « extrêmement importante d'un point de vue cognitif » car « [sa]fonction est généralement de nous faire prendre conscience des codes sur lesquels s'érige notre

interprétation du monde raconté » (Baroni, 2017, p. 80). Par conséquent, cette réaction complexe aide « aussi bien à comprendre et anticiper le développement des textes que nous lisons qu'à participer adéquatement aux évènements réels auxquels nous sommes confrontés » (*idem)*.

Comme David, Baroni affirme le rôle éducatif de sa stylistique qui recherche des « affinités » (Baroni, 2017, p. 81) entre des structures textuelles et des réponses du lecteur ordinaire. Il suggère même dans la proposition suivante les conséquences de son entreprise de théorisation sur la recherche d'innovations didactiques :

> L'immersion romanesque et la lecture intriguée peuvent aussi faire l'objet d'un apprentissage spécifique qui passe par une familiarisation avec certains dispositifs verbaux ou fictionnels, dont la fonction est de moduler la tension narrative et de servir de vecteurs d'immersion. Par exemple on peut expliquer que la description, si souvent honnie par les apprentis lecteurs, peut être un ingrédient essentiel du suspense dans la mesure où la qualité de l'immersion dépend en grande partie de la consistance ontologique du monde raconté. (p.83)

L'idée d'un apprentissage de certaines conduites participatives nous semble essentielle mais les démarches doivent être interrogées. Il n'est pas certain que l'explication des fonctions immersives de « dispositifs fictionnels » contribue à modifier par elle-même une réponse esthétique dans la mesure où l'expérience et l'explication ne sont pas du même ordre. Baroni insiste aussi sur le partage des réactions dans la formation du lecteur. Conscient que la lecture intriguée est influencée à la fois par des « vecteurs d'immersion » repérables dans les textes et par « l'autorité des communautés interprétatives » (Fish, 2007), il affirme que les échanges entre lecteurs en réseau sur le web offrent des situations intéressantes :

> Les réseaux sociaux et les sites de fans démontrent aujourd'hui l'importance de cette réception partagée et pleinement dialogique des grands récits qui circulent dans notre société hyper-connectée (Baroni, 2017, p. 136).

Sans établir de lien explicite entre ces pratiques sociales d'échanges asynchrones et des situations scolaires, le chercheur souligne aussi le besoin d'entretenir, à l'école, « un échange collectif essentiel pour que le lecteur se sente concerné par sa lecture » (p.137).

Le recours scolaire aux échanges en forum et sur des blogs pour former un lecteur (activement) impliqué et réflexif apparait donc comme un moyen de travailler sur et autour de la lecture intriguée (et d'autres formes de participation). Mais le transfert dans la classe de littérature de situations d'échanges non scolaires reste à interroger.

Baroni s'efforce d'élaborer « une stylistique de la dynamique narrative » (2017, p. 82) qui envisage une « matrice de possibilités » (p. 182) d'expériences offerte par les structures

textuelles. Les travaux de Marielle Macé (2011) insistent quant à eux sur une « stylistique de l'existence[65] » (2011, p. 15), c'est-à-dire sur le rôle de la lecture esthétique dans la construction des « manières d'être » dans la vie. En explicitant comment la lecture des œuvres littéraires mobilise des processus de subjectivation, cette approche montre en quoi l'enseignement de la littérature permet de poursuivre des enjeux de formation personnelle et d'ouverture à l'autre par des voies spécifiques.

2.3. La lecture comme « conduite de stylisation[66] »

Marielle Macé cherche à explorer, à partir d'écrits de grands lecteurs (Proust, Sartre, Bourdieu, Barthes…), comment les expériences de lecture esthétique conduisent à une prolongation d'« un style littéraire dans la vie » (p. 29) : « La lecture n'est pas une activité séparée, qui serait en concurrence avec la vie ; c'est l'une de ces conduites par lesquelles […] nous donnons une forme, une saveur et même un style à notre existence » (p. 10).

Macé donne une place centrale à la notion de « conduite », qui renvoie chez elle à la fois à la « conduite esthétique » définie par Schaeffer (voir en première section, 1.1.2) et à un « façonnement de soi » (p. 29). Elle interroge la prolongation dans l'existence de la conduite « dans les signes ».

L'exploration des rapports entre formes textuelles et subjectivation conduit Macé à enrichir et à élargir la conception de la lecture participative. La théoricienne décrit d'abord l'activité de simulation mentale propre aux expériences de réception. Comme Baroni, elle insiste sur une composante « kinésique » de la réception :

> L'expérience concrète du sens a une véritable dimension motrice […] « Regardant » faire ou penser des personnages, nous esquissons […] des gestes ou des quasi-gestes […] la compréhension n'est pas inerte, elle consiste […] à activer en nous des « simulations » gestuelles (p. 55-56).

Macé propose aussi une approche performative du bovarysme (p. 186 -194) : « ce n'est pas un pur mouvement de participation psychologique qui domine mais une capacité à s'altérer imaginairement » (p. 187). Elle élargit la notion de bovarysme à une appropriation des formes discursives, au-delà de l'immersion fictionnelle en reprenant l'idée défendue par

[65] Elle emprunte l'expression à Michel Foucault.
[66] Macé, 2011, p. 266.

Barthes[67] d'« un bovarysme des formes de langage » qui renvoie à un imaginaire de la phrase littéraire, enclenché par des structures rythmiques et syntaxiques.

Cette conception élargie de la performance participative, par conséquent, rend compte de l'implication du lecteur à partir de catégories plus générales que la seule immersion dans les narrations fictionnelles. Pour Macé, l'expérience du lecteur

> repose sur des catégories psycho-physiques de base : stable-instable, tendu-lâche, orienté désorienté, clair flou, différencié indifférencié, consistant inconsistant, autrement dit sur des postures et sur l'enchainement dans le temps de postures que les formes du dire […] lui font tour à tour adopter et accommoder (p. 57).

Macé discute la notion « d'identité narrative » forgée par Ricœur et propose d'intégrer le « "maniérisme" de l'individuel et des pratiques » (p. 155) dans le processus de compréhension de soi par les œuvres littéraires. Sa relecture du philosophe aboutit à définir une « identité stylistique » qui consiste à « envisager à côté d'une vie en forme de récit, une vie en forme de figure » (p. 156) et qui s'éprouve dans la relation aux formes, aux images et aux rythmes. Alors que « l'identité narrative » conduit surtout à envisager la « capacité de réflexivité de l'agent impliquée dans […] une puissance de changement » (p. 162), Macé tient compte de l'abandon (volontaire) du sujet aux forces de subjectivation proposées par les formes. Elle conçoit l'expérience de lecture comme une attention à d'autres manifestations que l'empathie pour les personnages et l'immersion fictionnelle, en insistant sur un mixte de passivité et d'activité : « La dynamique de la figure […] engage en fait fortement un être "en projet", qui fait l'expérience vive de sa puissance d'agir mais aussi de sa puissance de pâtir, de sentir, de désirer » (p. 164).

Le lecteur « en projet » de Macé se laisse attirer par les mots et se projette vers une possibilité d'être, dans une dialectique de la subjectivation et de la désubjectivation. Nous avons déjà noté au chapitre 2 (en 2.3.1) que Macé envisageait la réflexion sur l'enseignement de la lecture selon cette dialectique. Comme Baroni et David, elle appréhende l'enrichissement de la lecture impliquée comme un enjeu scolaire et universitaire. Pour elle aussi, l'« éducation esthétique » du lecteur implique l'affrontement à des expériences de lecture inédites :

> Si j'ai parlé de corps à corps [entre le lecteur et les formes d'écriture], ce n'était donc pas tant pour mettre du corps (ni même des émotions) dans l'affaire, que pour insister sur la tâche que suppose le fait de rejoindre une forme, d'aller la trouver là où elle est capable d'exercer une certaine force […] : c'est une tâche car elle s'appuie sur l'étrangeté […] des

[67] Dans « La préparation du roman », cours et séminaires au Collège de France (1978-1980) dans *Œuvres complètes*, t. II, 1993-1995, Paris, Seuil.

> formes, et qu'elle implique d'accepter de faire de la place en soi-même pour leur altérité (Baroni et Rodriguez, 2014, p. 173).

Macé souligne à juste titre que la lecture participative scolaire n'est pas la réitération des expériences auxquelles les élèves sont habitués. La « conduite esthétique », surtout quand il s'agit d'investir des « formes » à priori étranges, constitue une « tâche ». La conception de Macé conduit donc à explorer une voie esthétique de la formation du lecteur en lien avec le travail herméneutique.

En prenant en considération l'expérience esthétique de la lecture (de fictions narratives pour Baroni, mais aussi de poésie pour Macé), les théorisations littéraires que nous avons évoquées dépassent une opposition traditionnelle entre subjectivisme et formalisme. Elles montrent comment l'attention à la matérialité textuelle peut rejoindre (et entretenir) un travail de la subjectivité (qui ne se limite pas à un accueil de réactions habituelles). Baroni envisage des relations probabilistes et non causales entre des formes et des fonctions à travers une stylistique de la lecture intriguée prenant en compte les lecteurs ordinaires (2017). Au service de son exploration des « formes » dans le sens élargi de structures à expérimenter, Macé renvoie à la « stylistique affective » définie par Stanley Fish (Fish, trad. Jousset, 2008). Celui-ci considère, en effet, que le sens d'un énoncé n'est pas limité aux informations qu'il délivre ni même aux significations qu'il permet de construire mais est constitué de l'ensemble des réponses du lecteur au fur et à mesure de la réception. Il cherche donc à observer des « effets [qui] se produisent à un niveau d'expérience si "rasant" […], "préconscient ", que l'on tend à les négliger » (2008, p.349). Les stylistiques de Baroni et de Fish partent des réactions du lecteur (compétent, c'est-à-dire capable d'éveiller des réactions) au cours de son cheminement dans l'œuvre avant de remonter aux formes textuelles qui en constituent les stimuli possibles. Il s'agit en somme d'un retournement de la stylistique scolaire traditionnelle qui relie des effets programmés à des procédés.

Conclusion du chapitre

Les théorisations récentes de la lecture dans le champ littéraire ainsi que les conceptions d'esthéticiens sont utiles pour préciser les processus d'une lecture participative et leur rôle dans l'appropriation d'un patrimoine littéraire et l'entretien d'un effort herméneutique.

Les points de vue commentés dans ce chapitre permettent d'abord de penser l'adaptation du lecteur participatif (en formation) à des œuvres nouvelles selon une perspective large, qui ne considère pas seulement l'effort de compréhension. Ils montrent que l'implication peut relever d'une mise à l'épreuve des conduites attentionnelles et émotionnelles. Ces approches

permettent de définir une compétence d'accès à « un style qui n'est pas familier » (Goodman, 2013, p. 70). Elles indiquent que l'augmentation des capacités des élèves à se saisir de « vecteurs d'immersion » (Baroni), de « cadres d'expérimentations » (David) ou de « formes » (Macé) nouveaux (voire étranges), c'est-à-dire la construction de nouvelles réactions subjectives, constitue un enjeu d'importance. Les travaux de Schaeffer situent même une zone optimale de développement esthétique entre le « découragement » (par dépassement des possibilités d'exercer une attention polyphonique sur un objet) et l'ennui (par une excessive prévisibilité des réactions).

Les travaux mentionnés dans ce chapitre aident aussi à différencier une lecture esthétique experte d'une participation spontanée. Le commentaire d'un souvenir de lecture d'Umberto Eco permet de résumer cette idée. Dans les phrases suivantes, le sémiologue décrit son étonnement toujours renaissant au cours de ses nombreuses relectures de *Sylvie* de Gérard de Nerval :

> J'ai découvert *Sylvie* à vingt ans […] en état absolu d'innocence, et j'en fus bouleversé. […] je sortais de ce récit comme si j'avais les yeux collés, non comme dans les rêves mais comme à ce seuil du petit matin où l'on s'éveille doucement d'un rêve. […] J'ai relu maintes fois ce récit au cours de ces dernières quarante-cinq années, et à chaque fois j'essayais d'expliquer aux autres et à moi-même pourquoi cela me faisait cet effet. Chaque fois, je croyais l'avoir découvert, et, chaque fois que je recommençais à lire, je me retrouvais comme au début, prisonnier encore une fois de l'effet de brume (Eco, 2002, p.43-45).

Eco reconnait à quarante-cinq ans de distance le choc esthétique singulier qu'il avait éprouvé à vingt ans. Le récit d'Eco constitue un texte de lecteur expert qui ne se retrouve pas, quoi qu'il en dise, dans un « état absolu d'innocence » dans la mesure où il reconnait l'incertitude dans laquelle le plonge la lecture comme un trait esthétique. Autrement dit, le lecteur esthétique cultivé accepte le défaut de clarification et lui assigne un rôle dans son jugement de valeur étayé sur un objet artistique. Il témoigne ainsi d'une conduite esthétique affinée valorisant l'attention à l'expérience dans sa complexité.

Les conceptions que nous avons rappelées conduisent enfin à concevoir différentes sortes de recul au sein de la participation qui expliquent que la lecture impliquée puisse être éduquée. La notion de distanciation portant *sur* la participation que décrit la perspective sémiotico-phénoménologique (Sauvaire 2013, Dufays et Sauvaire, à paraitre) se trouve ainsi complétée par les modélisations théoriques de régulations participatives. Baroni montre que la lecture intriguée s'enrichit au fur et à mesure d'une « lecture en progression » que Gervais (1998) voyait comme une simple saisie fonctionnelle du texte Dans l'approche goodmanienne, l'attention esthétique s'enrichit d'une recherche de propriétés signifiantes par exemplification.

Les autres auteurs que nous avons cités abordent l'expérience esthétique et la lecture participative en tant que « conduites » autorégulées. Schaeffer insiste sur la complexité de ces régulations qui, bien qu'elles mobilisent des processus préattentionnels, peuvent être infléchies au prix d'une attention polyphonique. Macé prolonge cette idée pour interroger l'effort toujours fragile de subjectivation que constitue la « conduite de stylisation [de soi] » (Macé, 2011, p. 266) commune aux grands lecteurs et aux lecteurs ordinaires.

Les différentes conceptions élaborées dans le champ de l'esthétique ou inspirées par l'esthétique, nous aident donc à compléter notre cadre conceptuel dans le but de rendre compte d'une variété de textes asynchrones de lecteurs produits dans des contextes différents. Nous exposerons dans le chapitre suivant un outil théorique prolongeant le paradigme dialectique de la lecture littéraire. Nous reviendrons sur les modalités de lecture pour en préciser la définition. La participation du lecteur sera envisagée en tant que conduite, de manière à saisir les mouvements qui contribuent à son enrichissement et favorisent les efforts interprétatifs.

CHAPITRE 4 : UN OUTIL COMPLÉTANT LE CADRE THÉORIQUE

Introduction du chapitre

Le cadre théorique dont nous disposons au terme du chapitre 3 appelle un complément. En effet, l'assimilation de la participation à une lecture subjective dont le lecteur prendrait conscience pour peu que les conditions de son expression soient réunies ne rend pas compte du travail de maintien d'une expérience de lecture consciente. Même enrichi par la description d'une « activité fictionnalisante du sujet lecteur », le paradigme dialectique de la lecture littéraire ne décrit pas précisément la « conduite esthétique » (Schaeffer, 2000) propre à la participation et son évolution au fur et à mesure de la formation d'un lecteur.

L'outil théorique que nous proposons dans le présent chapitre répond à une exigence posée par le paradigme dialectique de la lecture littéraire. En effet, pour concevoir pleinement une dialectique des modalités participative et distanciée de lecture, il est nécessaire d'appréhender la dimension dialectique de chaque modalité. Dufays souligne l'alternance des mouvements de construction et de déconstruction au sein de la distanciation. En reprenant à Hellenga une distinction entre deux formes d'identifications (« l'articulation » et « la vision par d'autres yeux » (Dufays, 2010, p. 180), il va dans le sens d'une conception plurielle et dynamique de la participation. La distinction établie par Vincent Jouve entre *lu* et *lisant* va dans le même sens.

Les apports théoriques inspirés par la phénoménologie s'intéressent quant à eux à ce que la lecture fait au « sujet lecteur » mais n'insistent pas sur ce que fait ce dernier pour élaborer des contenus subjectifs potentiellement signifiants, ou, plus exactement, pour moduler son attention de manière à se rendre conscient d'émotions, d'images mentales et de sentiments de (dé)plaisir en lien avec sa perception du texte lu. Les notions de « sujet lecteur » et de « texte de lecteur » renvoient aux résultats d'une participation aboutie et uniquement à l'occasion de lectures de fictions narratives.

Les points de vue théoriques commentés au chapitre précédent peuvent aider à préciser la notion de participation. Les conceptions du langage artistique (Goodman, 1968/2011), de la relation esthétique (Genette, 1998) et l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015) ainsi que les travaux qui, dans le champ littéraire, définissent la « lecture au premier degré » (David, 2012), « intriguée » (Baroni, 2017) ou la « stylisation de soi » par la lecture (Macé, 2011) conduisent à envisager la participation comme une tâche et à concevoir les efforts cognitifs qu'elle appelle.

Les études portant sur des blogs et de forums de lecteurs que nous développerons dans le deuxième et la troisième partie de la thèse font émerger la nécessité de construire une description de la participation. Pour pouvoir appréhender les différences entre les forums scolaires et non scolaires, il faut disposer d'une définition assez précise de la lecture participative. Il s'agit en effet de situer aussi bien les exigences propres à une demande scolaire de rencontres subjectives avec les textes littéraires (nettement posée dans les programmes français de 2015 pour le cycle 3) que les règles et les codes (tacites) qui régissent les retours sur les lectures entre pairs. Pour pouvoir interroger les éventuels enrichissements des écrits de lecteurs à travers des interactions asynchrones, il faut pouvoir envisager l'activité participative comme un travail d'une espèce particulière, qui se combine à l'effort interprétatif.

La première section du chapitre exposera une définition de la participation à travers la description de deux mouvements complémentaires. Dans une deuxième section nous reviendrons sur le paradigme dialectique de la lecture littéraire en précisant des pôles au sein de chaque modalité et en distinguant les différentes circulations entre ces pôles qui peuvent entretenir l'oscillation dialectique qui définit la « lecture littéraire ».

1. Une définition dialectique de la participation

Les travaux exposés au chapitre 3 modélisent l'action du sujet pour maintenir et enrichir une expérience esthétique. Les travaux de Schaeffer (2015), en particulier, proposent une distinction entre les formes routinières et déroutantes de l'expérience esthétique fort utile pour préciser une définition de la participation.

1.1 La participation, une conduite régulable et éducable

Schaeffer s'appuie sur des recherches actuelles sur la cognition et les émotions (en neurologie et psychologie de la perception entre autres) pour décrire l'empilement des processus attentionnels et émotionnels impliqués dans l'expérience esthétique. Il insiste sur le rôle de processus non conscients de traitement de l'information (ou processus « préattentionnels ») qui « informent – et biaisent – les cognitions et évaluations qui prennent la forme de vécus subjectifs » (2015, p. 37). Mais il souligne aussi que dans une certaine mesure, le sujet peut agir sur certains processus préattentionnels et qu'un « apprentissage perceptif » par exemple peut « aboutir à un abaissement du seuil attentionnel, c'est-à-dire qu'il rend […] accessible à l'attention des niveaux de traitement du signal qui avant étaient inaccessibles » (2015, p.316). Une action volontaire sur le « niveau de traitement du signal » peut concerner « la perception, la cognition [et] la vie émotive » (p.318) si bien qu'elle permet

d'expliquer l'existence de deux « modalités » (p. 40) de l'expérience esthétique. Celle-ci peut relever d'une activation routinière de « vécus intentionnels » (p. 36) et subjectifs auxquels le sujet est habitué ou bien renvoyer à « un vécu attentionnellement marqué » (p. 39) qui rompt avec les routines cognitives (et attentionnelles) du sujet. Dans ce cas, l'attention porte à la fois sur l'objet esthétique, les réactions qu'il suscite et les processus attentionnels eux-mêmes.

Comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, la prise en compte de la dimension pré-attentionnelle confère toute sa cohérence à la construction théorique de Schaeffer. L'élargissement de l'attention à certains processus ordinairement automatisés et situés aux marges de la conscience explique en effet que le sujet puisse, dans une certaine mesure, réguler une relation esthétique, par exemple acquérir une vision à la fois plus fine et porteuse de plus de plaisirs d'une œuvre déroutante comme le tableau *Leda and the swan* de Cy Twombly que Schaeffer prend pour exemple. Une telle régulation de l'attention définit la « conduite esthétique » (2000).

Adaptées aux situations de lecture de littérature, les distinctions établies par Schaeffer aident à décrire des formes différentes de la participation. Le tableau suivant met en regard des niveaux d'attention caractérisés par l'auteur de *L'expérience esthétique* et des notions élaborées par les théoriciens de la lecture.

Formes de l'expérience esthétique décrites par Schaeffer (elles concourent à une conduite esthétique)	Notions avancées dans les théories de la lecture	Formes de la participation
Processus échappant à la conscience, en-deçà de toute possibilité attentionnelle.	Le *lu* (Picard,1986, Jouve, 1992) dans sa part pulsionnelle (que Jouve distingue du *lisant*).	
Une attention portant sur des « vécus phénoménaux » clairs et signifiants (des émotions, des perceptions et des images mentales), construits grâce aux routines cognitives.	La lecture « en progression » (Gervais,1998). La « lecture au premier degré ». (David, 2012) ou la « lecture intriguée » (Baroni, 2017) d'œuvres appartenant à un répertoire bien connu du sujet. Le *lisant* (Jouve,1992).	La participation comme lecture immédiatement subjective, c'est-à-dire construction automatisée de contenus subjectifs imaginaires, émotionnels, de jugements axiologiques et esthétiques.
Une attention portant sur des vécus sans contenus clairs ou stables, qui échappent aux catégorisations habituelles. Le seuil d'attention s'abaisse jusqu'à percevoir des processus	La recherche d'une « métaphore fondatrice » (Gervais, 1998). L'exploration de ce qui déroute dans l'expérience de réception : la reconnaissance d'une altérité,	La participation comme épreuve d'une certaine opacité de l'expérience de réception.

habituellement préattentionnels.	la confrontation à des « cadres d'immersion » inconnus (Baroni, David). Certains « évènements » de lecture (Langlade, 2014) provoqués par une intensité mystérieuse que le sujet ne peut ramener à du connu. La lecture comme « corps à corps avec des formes […]. Les moments de difficulté […] où un individu […] ne parvient pas à rapatrier une forme dans le monde de la vie » (Macé, dans Baroni et Rodriguez 2014, p.173).	
L'attention porte sur des vécus réorganisés et enrichis après une adaptation à ce qui a dérouté. Le caractère « polyphonique » de l'attention est accentué.	La « lecture en progression » (Gervais). La « stylisation de soi » à travers la lecture (Macé, 2011). L'adaptation à des « vecteurs d'immersions » (Baroni, David) inédits.	La participation comme accès à des mouvements de la subjectivité plus nombreux et complexes, à travers une attention dédoublée portant à la fois sur des contenus identifiés et plus incertains ou ténus.

Les travaux de Schaeffer portent en premier lieu sur l'expérience esthétique du spectateur mais ils concernent aussi le lecteur. Ils permettent de décrire la lecture participative comme une expérience esthétique mobilisant les différents régimes attentionnels mentionnés dans la première colonne du tableau. Le lecteur a la capacité d'entretenir et d'enrichir sa participation en faisant alterner une attention focalisée à des réactions bien identifiées et une attention à des vécus subjectifs peu catégorisés pour accéder à une attention complexifiée (devenue polyphonique) à de nouveaux mouvements de la subjectivité et aux formes textuelles susceptibles de les entretenir. En somme, le tableau ci-dessus retrace les étapes d'une conduite participative dont nous précisons les mouvements dans les sous-sections qui suivent.

1.2. Les mouvements complémentaires de la participation

Préciser les mouvements qui sont associés dans la participation permet d'éviter l'assimilation des conduites d'enrichissement de la participation aux routines participatives et aide à concevoir comment la lecture participative peut être enrichie et diversifiée à travers des échanges avec d'autres lecteurs.

La participation, selon Dufays, consiste en « la lecture qui cherche avant tout à saisir ce qui dans le texte est *représentable* » (Dufays 2010, p 176) et en la perception des émotions que

ces représentations (et simulations) mentales éveillent chez le lecteur. Cette modalité de lecture implique toujours une forme de distanciation, plus ou moins importante selon le degré de conscience du lecteur. La participation peut relever du *lu* tel que Jouve l'a précisé après Picard, c'est-à-dire d'un degré minimal de conscience comme de prises de conscience réflexives de différents contenus subjectifs.

Nous proposons de décrire la conduite participative comme une association de deux mouvements complémentaires.

L'un de ces mouvements renvoie à la construction de contenus subjectifs définis et organisés entre eux. Le lecteur identifie des mouvements de sa subjectivité comme des réactions auxquelles il donne sens, c'est-à-dire qu'il les juge cohérentes entre elles et peut les rapporter (plus ou moins précisément) à des causes dans le texte.

Un autre mouvement de la participation consiste à percevoir (ou à interroger) l'étrangeté de l'expérience de réception ou la difficulté à éveiller des représentations. Il correspond à une forme particulière de distanciation au sein de la participation (qui relève déjà d'un certain degré de conscience). Rouxel suggère ce mouvement quand elle fait remarquer que le jeune lecteur peut se sentir « impuissant à rendre compte de l'émotion qui le déborde, à explorer l'intuition qui l'effleure » (Rouxel, 2007, p. 68). L'analyse fine des échanges en ligne conduira à repérer des manifestations de ce mouvement qui sous-tend certaines interactions.

1.2.1. Une construction de contenus subjectifs divers

La participation selon Dufays implique l'éveil de réactions subjectives plus ou moins caractérisées. Langlade insiste quant à lui sur deux opérations associées dans « l'activité fictionnalisante » du « sujet lecteur ». D'une part, le sujet lecteur élabore des images (par concrétisations et prolongements imaginaires de la fiction lue) et perçoit des émotions, d'autre part, il organise ses propres réactions dans un paysage subjectif cohérent et satisfaisant. Le texte de lecteur (mental avant d'être écrit) est en quelque sorte le produit d'un processus de clarification. Rouxel décrit cet effort de délimitation des contenus subjectifs dans les termes suivants :

> De fait, dans cette pratique d'écriture [le cahier de lecture], le sujet lecteur est confronté à deux obstacles majeurs : d'abord saisir, clarifier sa pensée et identifier ses émotions ; ensuite trouver les mots pour transcrire les remous provoqués par un texte (2013, p. 124).

Dans *La Tension narrative*, Baroni mentionne une forme de « construction » des émotions au cours de la lecture intriguée (2007, p. 336). Il s'appuie pour cela sur l'approche

phénoménologique de Sartre qui, dans *Esquisse d'une théorie des émotions* (2000 [1938]), distingue « l'intensité de l'affect de son identité » (i*dem*).

Sartre fonde sa réflexion sur la critique des théories psychologiques[68] qui cherchent à définir les émotions comme des troubles, par leurs manifestations physiologiques :

> Comment des modifications quantitatives […] dans les fonctions végétatives peuvent-elles correspondre à une série qualitative d'états irréductibles entre eux ? Par exemple, les modifications physiologiques qui correspondent à la colère ne diffèrent que par l'intensité de celles qui correspondent à la joie […] et pourtant la colère n'est pas une joie plus intense, elle est autre chose, du moins en tant qu'elle se donne à la conscience. (p.33)

Sartre s'intéresse à ce que l'émotion signifie pour « l'homme en situation » (p. 27) ; il conçoit l'émotion comme « une certaine relation de notre être psychique avec le monde […] une structure organisée et descriptible. » (p.36). Son « esquisse d'une théorie phénoménologique des émotions » (p.69) recherche la « signification » (p.25) des processus affectifs.

Baroni adopte ce point de vue pour décrire l'organisation des émotions du lecteur. Selon lui, le lecteur, tout en distinguant des contenus affectifs signifiants, introduit un rapport à son immersion fictionnelle. Autrement dit, le lecteur croit et éprouve quelque chose d'une certaine manière et garde la capacité de modifier cette manière de croire selon la situation. Comme le montrent certaines des analyses de Baroni (2007) commentées au chapitre 3 (en 2.2), l'attente d'une issue heureuse pour les personnages auxquels le lecteur s'est attaché se complexifie en situation de relecture ; certaines de ses composantes voient leur intensité décroitre mais sans disparaitre (elles sont « narcotisées »), ce qui explique la distinction entre un suspense du vouloir et du savoir. Corrélativement, le plaisir de retrouver du connu est intensifié à travers l'émotion anticipatrice du « rappel » (2007, p.289).

La construction des réactions renvoie à la fois à une modification de la nature des émotions et à la perception de degrés d'intensité différenciés. Nous avons déjà noté (au chapitre 3 en 1.1.2) que Goodman souligne aussi que certaines émotions provoquées par les œuvres d'art « peuvent être intensifiées […] d'autres peuvent être étouffées » (2011, p.292-293).

Nous retenons donc l'idée qu'un mouvement de (re)construction subjective caractérise la lecture participative. Il consiste à doter les mouvements de la subjectivité d'une identité et à les organiser les uns par rapport aux autres.

[68] Il vise particulièrement la théorie périphérique de William James développée dans *Les principes de psychologie*, 1890.

Comme indiqué au chapitre 3, même les émotions relèvent d'une construction qui leur confère un sens. Les émotions éveillées au cours de la participation correspondent en effet aux processus à « contenus intentionnels » (Schaeffer, 2015, p. 321) acquis au prix d'un traitement cognitif. En outre, il s'agit d'« émotions médiées » c'est-à-dire déclenchées « par une représentation de leur cause » (*idem*). Leur activation implique donc non seulement une compréhension de la représentation mais aussi une adhésion aux « cadres d'expérimentation » (David, 2014, p.25) proposés par une œuvre.

Rappelons aussi que Schaeffer récuse la thèse qui confère aux émotions en contexte esthétique une nature différente de celles de la « vie vécue » (2015, p. 147) au motif que les émotions ne peuvent être produites délibérément. Cependant, il remarque la possibilité d'agir sur les conditions d'émergence de réactions affectives dans l'expérience esthétique : « Je peux […] me mettre en situation d'attention esthétiquement infléchie en espérant que je vais vivre une expérience émotive forte de tel ou tel type » (p. 148). Autrement dit, les émotions en contexte esthétique sont sensibles aux régulations attentionnelles et aux attentes du sujet (voire à un auto-conditionnement) qui, sans altérer leur authenticité, les rend, dans une certaine mesure, plus construites que les émotions de la « vie vécue ».

Dans la section de sa thèse qui revient sur les relations entre émotions et cognitions, Larrivé, rappelle la description que Thérien (2007) fait des processus affectifs et imaginaires du lecteur pour souligner que :

> la construction à laquelle s'adonne le lecteur entraine de sa part divers engagements plus ou moins précis, plus ou moins conscients, qui feront en sorte que la compréhension qu'il élabore sur le plan intellectuel s'accompagne d'une élaboration affective (2014, p. 244).

Les émotions du lecteur résultent d'une « élaboration » (mettant en jeu des traitements cognitifs plus ou moins conscients) qui concourt à une construction imaginaire signifiante.

Les réactions construites par un lecteur participatif constituent donc un ensemble de mouvements authentiquement subjectifs mais culturellement déterminés, en réorganisation au cours de la lecture mais aussi après-coup, à travers des situations discursives qui conduisent à en réactiver le souvenir (Louichon, 2009).

Par conséquent la lecture participative des œuvres littéraires contribue à apprendre les émotions qui permettent de se comprendre et comprendre les autres et le monde. La philosophe américaine Martha Nussbaum fait remarquer que la littérature contribue à « construire » les émotions « dans leur structure même » ; « les lecteurs de romans, les spectateurs de pièces de théâtre se trouvent conduits par ces œuvres à ressentir peur, nostalgie, pitié, colère, joie et

plaisir, amour passionné même » (2015, p.123). En outre, les émotions du lecteur participatif (et du sujet esthétique), loin de se limiter à des réactions réflexes à des contenus représentés expriment des attitudes éthiques. Nathalie Heinich cite la réflexion suivante de Pierre Livet :

> C'est en éprouvant des émotions que nous nous révélons à nous-mêmes nos valeurs. Les émotions sont nécessaires aux humains pour qu'ils se révèlent à eux-mêmes quelles sont les valeurs auxquelles ils sont attachés. (2017, p.386)

Les émotions du lecteur contribuent donc à des prises de conscience hautement réflexives ; elles sont par elles-mêmes porteuses d'une distance herméneutique. Sandra Laugier l'affirme, dans sa Présentation de l'ouvrage *Éthique, littérature, vie humaine* :

> L'éducation morale apportée par la littérature est une éducation indissolublement conceptuelle et sensible. […] Éducation du concept par l'expérience et la perception, et, inversement, formation de l'expérience et éducation des sentiments par l'intelligence même apportée à la lecture, ensemble, par l'auteur et le lecteur. (2006, p.8-9)

Le philosophe Jacques Bouveresse remarque que pour sa part que la lecture de fictions réalistes permet d'interroger « l'indétermination et la complexité qui caractérisent la vie morale » parce que les œuvres littéraires peuvent

> nous apprendre à regarder et à voir – et à regarder et à voir beaucoup plus de choses que ne nous le permettrait à elle seule la vie réelle – là où nous sommes tentés un peu trop tôt et un peu trop vite de penser (2006 ; p. 145).

Schaeffer (2000) et Baroni (2017) voient également dans la participation aux fictions un moyen d'apprendre par des simulations (dépragmatisées, donc libérant du besoin de faire un choix rapide) la complexité de la vie morale.

Les théories commentées aux chapitres 2 et 3 ainsi que les travaux mentionnés ci-dessus conduisent donc à distinguer une palette de contenus subjectifs que le lecteur participatif peut parvenir à clarifier.

Nous les réunissons dans le tableau suivant. Cette présentation permet de catégoriser, mais elle conduit à isoler artificiellement trois classes de contenus nécessairement interconnectés et parfois même confondus dans la construction d'une participation : les représentations mentales (imaginations), les émotions et les évaluations.

	Lecture de narrations fictionnelles uniquement	Lectures participatives quel que soit le genre de l'œuvre lue	Réactions communes aux différentes expériences esthétiques
Simulations mentales d'images	Langlade (2006, 2007) : « concrétisations imageantes » et sonores, imaginations d'espaces,	Macé (2011) : investissement imaginaire de vues ou de scènes.	

	de personnages, de scènes en maintenant une « cohérence mimétique ». Dufays (2010) : « illusion référentielle » activement entretenue, mettant en jeu « toute la mécanique perceptive du lecteur » (p. 180). Jouve (1993) : instance du *lisant.*		
Simulations mentales d'une autre nature	L'identification aux personnages fictionnels et les formes de « concrétisation » décrites par Langlade impliquent les simulations de gestes et de mouvements bien que le chercheur ne les évoque pas.	Macé (2011) : empathie kinésique, simulations mentales de gestes n'aboutissant pas à des mouvements effectifs. Macé (2011) : efforts, parfois vains, pour investir personnellement des « catégories psycho-physiques de base : stable-instable, tendu-lâche, orienté désorienté, clair flou, différencié indifférencié » (p.57), communes aux formes et aux subjectivités.	Schaeffer (2015) : empathie kinésique.
Emotions portant sur des entités représentées dans l'œuvre	Emotions projetées sur des situations fictionnelles et liées à des personnages. Langlade (2006, 2007, 2014) : « activation fantasmatique », « émouvantes coïncidences : métalepse de lecture » (2014, p.49). Dufays (2010) : émotions induites par l'illusion référentielle. Baroni (2007, 2017) : composantes affectives du suspense, de la curiosité, de la surprise. Jouve (1993) : instance du *lisant.* Picard (1986) : instance du *lu.*	Macé (2011) : investissement imaginaire et affectif de vues, de scènes ou de motifs.	

Jugements portant sur les valeurs exprimées dans l'œuvre, émotions éthiques	Langlade (2006, 2007) : la « reconfiguration axiologique ». Jouve (1993) : instance du *lisant.* Bouveresse (2006), Baroni (2017), Schaeffer (2000) : simulations dépragmatisées de situations complexes	Nussbaum (2015) : structuration des émotions (permettant la vie sociale). Laugier (2006) : « éducation des sentiments ».	Heinich (2017) : prise de conscience de valeurs à travers les émotions éprouvées.
Jugements esthétiques, portant sur les (dé) plaisirs liés à l'activité de réception et le rapport aux formes. Emotions évaluatives d'une relation esthétique.	Langlade (2006, 2007) : « le rapport esthétique », jugements portant sur le rapport aux choix d'écriture. David (2011) et Baroni (2017) : jugement de familiarité/étrangeté avec des « cadres d'expérimentation » permettant la lecture au premier degré ou la lecture intriguée.	Macé (2011, 2014) : jugements et émotions liés aux efforts pour « faire de la place en soi-même à l'altérité [des formes » (2014, p.173). Refus, conflits, ou accords et résonances profonds. Schaeffer (2015) : plaisir d'une attention « polyphonique » à différentes strates du texte (pp.93-99).	Goodman (1968/2011) : « émotion [constituant un] moyen de discerner quelles propriété une œuvre possède et exprime » (p.291), c'est-à-dire favorisant la production de « prédicats » par « exemplification ». Genette (1998) : sentiment global de « plaisir » traduisant une évaluation de l'ensemble de la relation esthétique. Schaeffer (2015) : (dé)plaisirs entretenant une attention à l'attention au cours de l'expérience esthétique. « Epiphanies esthétiques » (p.15) : engagement émotif et attentionnel intense dans l'expérience esthétique.

Les différentes théories examinées conduisent donc à envisager la variété des réactions construites par le lecteur participatif et à insister sur l'association des processus attentionnels, émotionnels et réflexifs qui les caractérisent. Les processus affectifs à forte dimension cognitive et évaluative comme les sentiments de (dé)plaisir introduisent une forme de réflexivité nécessaire au maintien d'une participation. Quant à la notion d'« activité fictionnalisante » du lecteur, elle présente l'intérêt de relier divers processus complémentaires et de rendre compte d'une part de distance au cœur de la lecture subjective de textes narratifs.

Notre repérage ne présente pas de catégories permettant d'appréhender précisément la participation à des textes poétiques et dramatiques. Selon Dufays, le choix de « l'illusion référentielle » (Riffaterre,1982[1978]) qui définit la lecture participative se développe quel que soit le genre littéraire du texte lu, même face à un poème résistant par exemple. De ce point de vue sémiotique, le genre littéraire peut simplement renforcer ou limiter les possibilités de participation. L'élargissement de la notion grâce à des conceptions inspirées par l'esthétique et la phénoménologie (en particulier Schaeffer 2015, Macé, 2011) conduit cependant à envisager des différences entre les expériences participatives selon le genre littéraire.

Rappelons (voir au chapitre précédent en 2.3) que Marielle Macé envisage des formes de simulation mentale de rythmes et d'images propres aux lectures de poésie. L'exemple suivant illustre sa phénoménologie de la réception du poème :

> Ouvrant un recueil de poèmes de Francis Ponge, je lis par exemple ce titre : « Dans le style des hirondelles » et me voici captée par une forme extérieure, invitée à en suivre le mouvement et à essayer en moi-même ce style, cette forme particulière du vivre (2011, p.10).

Dans ce cas, la lectrice participative « préfère le référent au signifié » (Dufays, 2010, p. 176) mais n'exprime pas cette préférence à travers une mise en cohérence d'actions et d'évènements ou encore de jugements moraux sur des personnages agissants. La participation, ici, devient rêverie sur un « mouvement », incorporation de la forme dessinée par le vol des hirondelles. Il y a là une part de simulation kinésique qui peut certainement se retrouver en combinaison avec d'autres formes de concrétisations à la lecture de narrations ou en assistant à un spectacle mais, dans le « texte de lecteur » de Macé, cette simulation devient le phénomène majeur d'une participation qui éveille des images résumant une « manière d'être » non des scénarios narratifs.

La définition d'un moment de construction de contenus subjectifs au sein de la participation trouve aussi une légitimation dans l'herméneutique de Paul Ricœur. Dans *Temps et récit 3* (1985), le philosophe définit un processus de prise de recul au cœur de l'expérience de lecture à partir de son commentaire des écrits de Jauss. Ricœur rappelle que les travaux rassemblés dans *Pour une esthétique de la réception* (1978) s'inscrivent dans le projet de fonder une herméneutique spécifiquement littéraire, devant assurer les tâches de comprendre, d'expliquer et d'appliquer. Il souligne le primat donné par Jauss à la « compréhension primaire » dont dépend tout le processus herméneutique. Il relève l'importance du « rapport […] entre connaissance et jouissance » (p. 319) et remarque que

> contrairement à l'idée commune que le plaisir est ignorant et muet, Jauss lui reconnait le pouvoir d'ouvrir un espace de sens où se déploiera ultérieurement la logique de la question et de la réponse (p. 319-320).

Ricœur insiste sur la réévaluation du plaisir participatif dans l'effort interprétatif. L'expérience de lecture enclenche et oriente le travail herméneutique dans la mesure où elle « fourni[t] un horizon » (p. 320) à la lecture interprétative (la « seconde lecture » pour Ricoeur). C'est la plénitude de la réception (« le plaisir ») qui conduit à rechercher une question à laquelle répond le texte, c'est-à-dire, à procéder à une « application » interprétative, selon la définition qu'en donne Gadamer (1976).

Mais Ricœur conteste la division du processus herméneutique en étapes successives (comprendre, analyser, appliquer) et note que le plaisir esthétique traverse « tous les stades de la "subtilité" herméneutique ». Il précise que « l'application ne constitue pas un stade véritablement distinct » et que l'expérience esthétique peut être par elle-même « révélante » (p. 321). Pour le montrer, le philosophe commente l'association de deux moments complémentaires par lesquels Jauss décrit la réception :

- l'*aisthésis* « conçue comme pure réceptivité » (p. 323) en contraste avec l'expérience quotidienne procure un plaisir d'adhésion au monde de l'œuvre ;

- la *catharsis* correspond à une « puissance de clarification […] exercée par l'œuvre à la faveur de la distanciation par rapport à nos propres affects » (p. 323) avant même d'aboutir à un effet moral d'épuration.

Ricœur dialectise donc l'expérience de lecture. Parce qu'elle « comporte à la fois richesse et opacité » (p. 320), la lecture provoque la jouissance de l'*aisthésis* par abandon à des réactions nouvelles et engage un travail d'éclaircissement visant à rendre communicables (donc concevables) certains aspects du plaisir esthétique. La relation esthétique engage une « dialectique de l'*attente* et de la *question* » (*idem*) ouvrant sur l'effort interprétatif.

Le moment de construction de contenus et de réactions que nous avons caractérisé ici appelle la définition d'un moment complémentaire pour décrire pleinement la participation. En effet, la coalescence d'une « richesse » et d'une « opacité » dans l'expérience de lecture conduit à compléter l'outil théorique. Nous envisageons dans la prochaine sous-section l'expérience participative dans la perspective de sa (relative) opacité, c'est-à-dire en tant que perception d'affects peu identifiées ou de représentations mentales peu organisées.

1.2.2. L'attention à l'expérience

Pour décrire l'activité participative, il convient, de prendre aussi en compte l'attention que le lecteur peut porter à des mouvements de la subjectivité confus et peu caractérisables. À l'instar de l'expérience esthétique (telle que la définit Schaeffer), la participation implique à la fois des traitements totalement inconscients et une certaine conscience de divers vécus non catégorisés, par exemple parce qu'ils sont inédits ou imprévisibles ou encore parce que le lecteur hésite à les reconnaitre comme des réactions (communicables). Entre les contenus subjectifs construits et ce qui échappe à l'attention, le rapport du lecteur aux vécus subjectifs confus et situés aux limites de l'attention mérite d'être examiné.

Les « évènements de lecture » définis par Langlade renvoient à une attention du lecteur à l'opacité de l'expérience de réception :

> [Ils] se caractérisent par l'intensité des émotions qu'ils produisent, leur opacité initiale aux yeux du lecteur. […] La lecture de la première phrase du *Procès* de Kafka […] par Georges-Arthur Goldschmidt fournit un exemple à la fois emblématique et extrême d'un tel évènement émotionnel : « La première phrase fut un véritable coup de boutoir en pleine poitrine, elle me coupa le souffle. » […] Toute réflexion immédiate sur l'origine de telles émotions est comme suspendue par la brutalité avec laquelle elles se manifestent (Langlade, p. 50-51).

Le texte de lecteur commenté par le chercheur manifeste une forme singulière (et spectaculaire) d'attention à l'expérience, dans laquelle l'intensité extrême de l'« émotion-commotion » (p. 51) enveloppe son étrangeté. Cet exemple montre que certains processus émotionnels ne sont pas caractérisables : ils ressortissent à une « opacité initiale » et révèlent le sujet à lui-même tout en le déroutant. Il en est de même avec le souvenir de la lecture des *Filles du feu* rappelé par Eco (cité en conclusion du chapitre précédent). D'autres témoignages de l'expérience participative insistent sur des vécus déroutants moins intenses, dont la nature même ainsi que la place qu'il convient de leur donner font problème pour le lecteur. Certaines « explorations » de Gervais (1998) renvoient à une perte de repères qui semble dans un premier temps empêcher jusqu'à la désignation des réactions éprouvées. Le chercheur lecteur se rend attentif par exemple (voir au chapitre 2 de cette partie, en 1.4) à un « engluement » jusqu'à parvenir à l'exprimer – donc à le dépasser – par la métaphore des « sables mouvants » (p. 43).

L'attention à l'expérience (dans son opacité) semble relever des processus descendants définis par Schaeffer ; elle est placée sous le contrôle de la volonté, si bien que le lecteur-scripteur peut parvenir progressivement à percevoir des nuances et à dégager une « métaphore fondatrice » (Gervais). Dès lors, le moment de construction participative peut se développer.

Les situations évoquées dans les lignes précédentes concernent des lecteurs experts. Ceux-ci parviennent à une attention fine à l'expérience vécue, c'est-à-dire à ce qui résiste à la clarification des mouvements subjectifs. De surcroit, ils font place à des affects inédits, ténus ou ambivalents, et donnent sens aux difficultés à stabiliser des images mentales. L'expertise des grands lecteurs repose en partie sur l'accueil d'un halo de ressentis et de vécus qui dépassent les réactions bien définies et sur l'acceptation d'un retard de catégorisation et d'organisation de certains vécus subjectifs. Ces situations montrent que la lecture participative peut être régulée jusqu'à aboutir à ces expériences esthétiques complexes, relevant d'un certain niveau de distanciation au sein de la participation.

Une attention aussi affinée à l'opacité de l'expérience ne caractérise pas la participation des lecteurs en formation mais les souvenirs des lecteurs lettrés nous conduisent à envisager un ensemble de processus auxquels il conviendrait de former les jeunes lecteurs. L'attention à l'opacité de l'expérience peut être cultivée pour favoriser l'accès des élèves lecteurs à des œuvres proposant des « vecteurs d'immersion » qu'ils ne connaissent pas. Les élèves incités à se comporter en « sujets lecteurs » d'œuvres qui leur paraissent étranges parce qu'elles exigent des « calibrages inédits de la perception » (David, 2012, § 8) se trouvent eux aussi aux prises avec l'opacité de l'expérience. Une conception dialectique de la participation peut donc contribuer à préciser le contrat didactique régissant la demande de lecture impliquée en contexte scolaire et à interroger les manières d'exercer la compétence à accepter une altérité au sein des expériences de réception.

Gervais évoque précisément le rôle d'une attention à l'expérience dans une « fable » par laquelle il rend compte de la « part de subjectivité impliquée par la lecture et l'écriture » (2004, p. 94). Il distingue trois figures. La première, le « museur, ou […] flâneur » (p. 97) offre une allégorie de la part rêveuse et imaginative du lecteur. Ce personnage est caractérisé par une attention flottante mais fine à des mouvements subjectifs peu identifiés : « Le museur […] capte l'aura de ses objets de pensée, par la perception des traces évanescentes que ceux-ci laissent aux limites de sa conscience » (p. 98). Cette attention errante, aux mouvements les moins clairs de la subjectivité, précède la fixation de contenus subjectifs par « le scribe ». « L'interprète » achève la construction d'une participation communicable ; il « transforme le monologue intérieur en parole organisée » et « permet à cette expérience intime qu'est la lecture d'être […] partagée » (p. 100).

L'idée d'une certaine déconnexion entre la perception de mouvements subjectifs et l'identification claire de leur sens caractérise donc les approches de la lecture comme expérience. Nous la retrouvons dans la stylistique de l'intrigue développée par Baroni (2013, 2017). Nous avons déjà indiqué (au chapitre 3, en 2.2.) que le narratologue prenait en considération des hypothèses alternatives conçues par le lecteur au fur et à mesure de son parcours dans l'œuvre. Le cheminement subjectif du lecteur est par conséquent tissé de conjectures fugaces et diversement présentes à la conscience (plus ou moins « narcotisées ») qui constituent la toile de fond de l'expérience sur laquelle se détachent les émotions liées au « suspense » et/ou à la « curiosité ». L'approche stylistique renouvelée (« postclassique ») de Baroni s'attache donc au pôle expérientiel de la lecture selon une perspective qui semble prolonger les considérations d'Iser sur la « mobilité du point de vue » lectoral (1985, p. 199). Ce dernier décrit dans les phrases suivantes la construction sémantique comme une expérience impliquant une attention à des niveaux de conscience (ou des plans) différents :

> La formation de la configuration [sémantique] au cours de la lecture produit également des éléments qui ne se laissent pas intégrer dans cette configuration. […] Nous commençons […] par choisir les éléments de ce monde lointain [celui de l'œuvre] qui nous semblent un peu plus proches que les autres. Cette sélection influence aussitôt la configuration que nous formons. Certaines possibilités sont ensuite écartées […] De ce fait, chaque configuration sémantique reste en principe influencée par les possibilités que notre décision a évoquées mais qu'elle n'a pas sélectionnées (1985/1976, p. 229).

Iser souligne que le lecteur immergé dans l'œuvre associe le repérage de « configurations sémantiques » et une certaine attention aux « possibilités » écartées au cours du processus de lecture.

Iser et Baroni ont donc en commun de donner un rôle à la mémoire de vécus et de sens à peine conscients dans la construction de la lecture participative. Certains travaux de Stanley Fish s'inscrivent aussi dans cette perspective.

Comme nous l'avons indiqué au chapitre 3 (2.3), Fish propose une « stylistique affective » (2008) fondée sur une conception totalisante du sens, intégrant l'ensemble des vécus subjectifs impliqués dans le processus de compréhension, même les plus fugaces. Fish envisage le rôle dans la lecture d'« un niveau d'expérience […]"rasant" […], "préconscient" » (2008, p. 349). Il avance même une méthode permettant à l'analyste de revenir à ce niveau d'expérience préconsciente :

> Ce que la méthode opère pour l'essentiel, c'est de ralentir l'expérience de lecture afin que les « évènements » qui échappent à vitesse normale, mais qui ont bien lieu, soient portés à l'attention de l'analyste. Comme si une caméra munie d'une fonction d'arrêt sur image enregistrait nos expériences linguistiques et nous les restituait pour observation. Bien sûr,

> la valeur d'une telle procédure se fonde sur l'idée que le sens est un évènement, quelque chose qui se passe entre les mots et l'esprit du lecteur, invisible à l'œil nu mais qui peut être rendu visible (ou au moins accessible) par la simple introduction d'une question : quels effets ? (2008 p. 349)

Les arguments de Fish reposent sur le constat qu'il est possible d'atteindre des vécus subjectifs quasiment inconscients « à vitesse normale » au prix d'un effort attentionnel spécifique. Sa « méthode » nous semble intéressante dans ses applications au lecteur en formation. L'effet d'« arrêt sur image » qu'il décrit peut être favorisé par certaines situations discursives qui invitent à interroger finement ce que le lecteur singulier perçoit de sa lecture et suscitent une attention (polyphonique) à la fois aux processus ordinairement inaperçus et au texte qui les provoque.

Nous définissons l'attention à l'expérience comme la focalisation sur des vécus subjectifs sans contenus précisément circonscrits. La participation trouve son origine, avant toute clarification de contenus, dans la conscience d'un ébranlement subjectif, en saillie sur un flux ordinaire de conscience. L'attention à l'expérience répond à une décision d'entrer en participation et appelle la fixation de contenus subjectifs circonscrits. Dans la mesure où un lecteur est capable de ressentir plus que ce qu'il peut exprimer (pour lui-même comme pour autrui), les efforts d'attention à l'expérience peuvent être réitérés pour maintenir et enrichir la participation à laquelle ils donnent en quelque sorte une profondeur.

Par définition, l'éventail des vécus subjectifs peu clarifiés ne peut donner lieu à une catégorisation. Il s'agit de configurations imaginaires et émotionnelles fugitives, restant à l'arrière-plan au cours de la lecture tout en exerçant une pression sur les configurations stabilisées (Iser,1976, Baroni, 2007 et 2017, Fish, 2008). Comme nous l'avons noté, Rouxel évoque des « remous » (2013, p.124) subjectifs ne se constituant pas encore en émotions clarifiées et dicibles. Macé (2011) mentionne des échos plus ou moins obscurs de formes dans la conscience des lecteurs.

Nous intégrons à l'ensemble des éléments que peut révéler l'attention à l'expérience toutes les nuances et les complexités émotionnelles au sein des émotions du lecteur et de ses (dé)plaisirs esthétiques ainsi que les perceptions d'intérêt ou de trouble peu définis et non rapportables à une cause, que l'affect éprouvé soit intense ou non.

Envisager le pôle expérientiel de la participation en relation dialectique avec la construction de contenus subjectifs caractérisés permet de décrire la conduite participative dans toute son exigence. Louichon précise le type de réflexion propre à cette conduite à partir de

l'évènement de lecture reconstitué par Georges-Arthur Goldschmidt dans *Le poing dans la bouche.* Elle souligne que l'attention au choc de l'expérience vécue par le sujet engage une « attention au texte » (2009, p. 134). Elle fait remarquer que la régulation de la participation que reconstitue l'écrivain lecteur renvoie à

> une autre instance [que celles que proposent Jouve ou Picard] qui n'entretient pas de rapport direct avec le texte mais avec la lecture qui lit le sujet, quelque chose comme *un lectant du lu*. Cette instance n'intervient pas après la lecture mais en participe pleinement (*idem*).

La chercheuse propose de distinguer une forme de distanciation qui permet de conduire la participation. L'association de l'attention à l'expérience et de la clarification des mouvements de la subjectivité traduit l'action du *lectant du lu*.

Nous décrirons plus complètement, dans la section 2, un outil théorique décrivant la conduite participative au sein du paradigme dialectique de la lecture littéraire. Auparavant, nous revenons sur l'emploi des mots permettant de nommer les processus et les contenus de la participation.

1.3. Considérations terminologiques

Nous commentons les usages institutionnels de quelques termes désignant des processus liés à la lecture participative pour préciser notre propre vocabulaire. En France, dans les programmes de français actuellement en vigueur (pour les cycles 3 et 4 et les classes de lycée), les mots « émotions », « sensibilité », « subjectivité » reviennent sans faire l'objet de définitions. Leurs relations ne sont pas explicitées comme s'ils renvoyaient au même rapport au texte et à la lecture.

Les instructions institutionnelles pour le cycle 3 reviennent à plusieurs reprises sur les produits de la lecture participative à l'expression desquels il convient d'éduquer l'élève lecteur. Elles proposent en particulier une liste d'« écrits accompagnant la lecture », ayant pour fonction d'exprimer l'expérience de réception, dont les « cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur, copier des poèmes, des extraits de texte, affiches, blogs » (2015, p. 104). La nature des « réactions de lecteur » n'est pas précisée, la liste suggérant surtout une distinction entre les supports. « Impressions » semble offrir un synonyme de « réactions » quand il s'agit de décrire des situations d'échanges oraux favorisant les retours sur les lectures : « Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse […] de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes. » (p.104). On suggère là que le partage des « impressions » conduirait à l'échange controversé sur les significations. Les programmes du cycle 4 emploient également « impressions » dans la perspective du travail interprétatif. Ils

indiquent qu'« [é]laborer une interprétation de textes littéraires » (l'expression ne parait pas renvoyer à l'interrogation des significations) s'appuie sur les capacités à « formuler des impressions de lecture » (p. 235). Faut-il en inférer que les « impressions de lecture » seraient plus liées aux constructions sémiotiques que les « réactions de lecteur » ? Quoi qu'il en soit, les « impressions de lecture » semblent renvoyer à des effets subjectivement perçus, plus ou moins convergents, comme le suggère la formule « partager des impressions ».

Dans les programmes du lycée professionnel, le syntagme « impressions du lecteur » renvoie à « l'horizon d'attente, hypothèses de lecture » qu'il s'agit de « fonder […] par une démarche de relecture » (*Ressources Baccalauréat professionnel. Lire*, 2009, p.3).

Le mot « réaction » (au singulier) prend une acception plus spécifique dans la notation suivante des programmes du cycle 3 : « Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage » (p.106). La « réaction » est explicitement distinguée du « point de vue » et du « jugement », plus intellectualisés. Le mot semble désigner surtout des processus émotionnels. Une distinction entre les émotions et les jugements est réaffirmée par la suite :

> Les activités de lecture doivent permettre aux élèves de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit, leur réception des textes et des œuvres : […] mise en relation avec son expérience et ses connaissances, mise en relation avec d'autres lectures ou d'autres œuvres, expression d'émotions, de jugements, à l'égard des personnages notamment (p.109).

La dimension énumérative que la formulation revêt ici est source de confusion conceptuelle. Le passage associe différentes actions réfléchies, le partage d'émotions (empathiques ? esthétiques ? et les jugements (axiologiques ?). La « mise en relation avec son expérience » renvoie à l'actualisation telle que définie par Citton (2007) ; la « mise en relation avec d'autres lectures », aux « interlectures » (Bellemin-Noël, 2000).

Les programmes du lycée général et technologique mentionnent, quant à eux, les « réactions » du lecteur comme point de départ de la « lecture analytique » :

> La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions (2010).

Ici, les « réactions », renvoyant à l'expérience émotionnelle et esthétique, accompagnent des « propositions » d'interprétations premières. Le descriptif de l'objet d'étude « le personnage de roman » en classe de première précise en outre les émotions auxquelles renvoie la lecture participative :

> On n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel (2010).

La notion s'élargit quand il s'agit de définir une des finalités de l'enseignement des lettres au lycée : « Le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral » (2010). L'émotion (au singulier) fait ici référence au plaisir esthétique global.

L'adjectif « subjectif » apparait une fois dans les programmes pour le cycle 3 pour définir les démarches de lecture que l'enseignant doit favoriser :

> Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur. (2015, p.108)

Le syntagme « appropriation subjective », qui signale un ancrage dans les travaux des didacticiens portant sur la notion de « sujet lecteur », fait référence implicitement à l'accueil d'une implication imaginaire, émotionnelle et esthétique.

L'expression « subjectivité du lecteur » est employée, une fois également, dans les *Ressources pour le baccalauréat professionnel* : « Dans l'étude des textes, il est nécessaire de tenir compte du lecteur et de sa subjectivité. » (2009, p.3)

Dans les instructions pour le collège, le terme « sensibilité » appliqué au lecteur (il peut désigner aussi les émotions de personnages fictionnels ou l'éthos d'un énonciateur) renvoie à la perception des charmes d'un objet artistique. À propos de l'entrée « visions poétiques du monde » en classe de troisième, la compétence suivante est précisée : « cultiver la sensibilité à la beauté des textes poétiques et s'interroger sur le rapport au monde qu'ils invitent le lecteur à éprouver par l'expérience de leur lecture » (p. 249). Le mot est employé aussi pour désigner un enjeu des enseignements d'histoire des arts. Dans ce cadre, « l'éducation de la sensibilité » (p. 148, p. 283) conduit l'élève à « développer des attitudes qui permettent d'ouvrir sa sensibilité à l'œuvre d'art » (p. 283). Dans ces occurrences, la sensibilité dénote la porosité du lecteur ou du spectateur aux « beautés » des œuvres, c'est-à-dire un abaissement du seuil de plaisir esthétique et une ouverture à l'appréciation d'œuvres nouvelles : « Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses gouts » (p. 100). L'expression « éducation de la sensibilité », en fait, ne renvoie pas à un travail cognitif

d'acquisition très défini ; elle est substituable au syntagme « cultiver la sensibilité » (p. 249), qui suggère plutôt l'adoption par imprégnation de postures esthétiques socialement valorisées.

Dans les textes institutionnels, les usages des termes liés à la lecture participative montrent donc deux limites. Ils révèlent d'abord une insistance sur le pâtir (d'un sujet considéré comme capable à priori d'une expérience esthétique ou de lecture) et non sur la conduite esthétique comme l'indique le choix des hyperonymes « réactions » et « impressions » et, plus encore, du mot « sensibilité ». Le lexique des programmes montre aussi une faible différenciation des phénomènes de la participation, limitée à une distinction entre « émotion » et « jugements » (ou « points de vue ») qui s'accompagne d'une réduction du sens de ces termes. D'une part, le mot « émotion » dénote surtout l'empathie à l'égard des personnages fictionnels alors que les émotions activées par les œuvres sont également esthétiques et éthiques. D'autre part, le mot « jugement » semble renvoyer aux énoncés jussifs sans prise en compte de la diversité des états évaluatifs propres à la relation esthétique dont font partie certaines émotions.

Cette discussion nous amène à préciser notre emploi des mots liés à la « participation » telle que définie dans la présente recherche. Le terme « émotion » renverra désormais aux processus émotionnels dotés d'un « contenu intentionnel » (Schaeffer, 2014, p. 321). Dans le travail de lecture, les émotions sont dirigées sur des objets attentionnels associant des contenus sémantiques et des perceptions de formes ; elles ont des causes (ou des stimuli) différents. Il convient donc de distinguer, pour les besoins de l'analyse, les émotions empathico-éthiques, projetées sur des personnages et liées à des situations fictives, des émotions esthétiques, dépendant des choix d'écriture (comme des sentiments d'étrangeté ou de reconnaissance qui déterminent des (dé)plaisirs). L'ensemble des émotions au sens fort est à différencier des réactions émotionnelles moins catégorisables quand le sujet lisant éprouve l'opacité de l'expérience. Nous emploierons le mot « affects » pour désigner les perceptions d'un trouble, d'une complexité et/ou d'une intensité peu définie. Cet usage du mot sera donc assez différent de celui que promeuvent Le Goff et Fourtanier (2017) pour englober l'ensemble des processus émotionnels du sujet lecteur.

Nous conserverons le mot « réactions », d'usage courant chez les didacticiens de la littérature (Falardeau et Sauvaire, 2015), comme terme générique renvoyant à l'ensemble des contenus (dotés d'une identité) et des vécus subjectifs (plus incertains) sur lesquels un lecteur scripteur peut centrer son attention.

Enfin, dans l'ensemble des réactions que les échanges asynchrones conduisent à exprimer, il nous parait utile de distinguer les émotions (quelles qu'elles soient) :

- « des sensations, comme des frissons, de l'excitation, des haut-le-cœur » (Falardeau et Sauvaire 2015, p. 78), c'est-à-dire des ressentis d'ordre kinésique ou proprioceptif déclenchés par la lecture ;

- des humeurs du lecteur, c'est-à-dire les états émotionnels plus ou moins durables que le sujet rapporte à l'expérience de lecture ; celles-ci peuvent être prolongées par le partage des retours asynchrones sur les réceptions.

Nous revenons dans la prochaine section sur le paradigme dialectique de la lecture littéraire en dépliant un ensemble de quatre focalisations attentionnelles en jeu dans le va-et-vient des modalités ainsi que les différents mouvements qui peuvent l'entretenir.

2. Retour sur le paradigme dialectique de la lecture littéraire

Nous rappelons dans cette section les conceptions théoriques qui dialectisent le travail interprétatif avant de les mettre en regard de notre définition de la participation à travers une schématisation de la lecture littéraire articulant quatre focalisations attentionnelles. Celle-ci permettra de décrire différents mouvements entretenant une conduite participative et de préciser leurs relations avec la distanciation, en particulier avec l'effort du lecteur pour interroger les significations du texte lu.

2.1. Appel et choix dans la distanciation

Nous avons indiqué au chapitre 3 (en 1.3) que, dans le cadre du paradigme dialectique de la lecture littéraire, la distanciation interprétative est elle-même dialectisée. Dufays considère que l'interprétation relève d'une alternance de moments de construction et de déconstruction ; elle correspond à l'entretien de relances critiques à travers des appels (à de nouvelles significations) et des élections de significations acceptables. Le chercheur concilie une « perspective moderne de l'interprétation » (Popovic et Boissinot[69] dans Aron, Saint-Jacques et Viala, 2016, p 336), appréhendée comme production de significations par le lecteur avec la thèse traditionnelle qui voit dans l'interprétation une stabilisation des significations.

[69] Auteurs de l'article « Herméneutique »

La distinction opérée par Catherine Tauveron (1999) entre deux formes de travail interprétatif renvoie également à deux opérations complémentaires en alternance :

> Ce que nous appelons « interprétation 1 » (INT1) est une suite d'élections locales de sens là où il y a pluralité de choix et qui concourent à se forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue (p. 20).
>
> On pose également que tout texte appelle une interprétation de type 2 (INT2) au sens herméneutique du terme, postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, soit, non point « qu'est-ce que dit le texte ? » mais « au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit ? quelle morale, enseignement, portée symbolique… puis-je en dégager ? » (p. 21).

L'interprétation 1 correspond à un choix qui aboutit à une stabilisation du sens, alors que l'interprétation 2 conduit à explorer une pluralité signifiante. Les deux tâches s'appellent mutuellement : d'une part, la spéculation créative sur le pluriel du texte prend appui sur une « représentation globale de l'intrigue » au terme de l'interprétation 1, autrement dit, un acte de compréhension ; d'autre part, l'interprétation 2 engage un retour sur la sélection des indices retenus dans l'interprétation 1 :

> Le parcours INT1-compréhension-INT2 est évidemment récursif. […] Une fois les indices sélectionnés, c'est-à-dire soupçonnés d'avoir du sens, il convient de leur attribuer un ou plusieurs sens possibles (INT1). En réalité le sens qu'on leur attribue effectivement, si on ne se laisse pas aller à l'indécision, se (re)construit bien souvent à postériori. […] INT2 […] hiérarchise les données et construit à rebours une structure textuelle plausible. […] Le même lecteur peut ainsi procéder à plusieurs autres réorganisations du texte en s'appuyant sur une autre sélection de signes et/ ou une autre lecture de ces signes et ainsi engendrer à chaque fois une histoire différente (p. 22).

Cette modélisation propose donc une relation dialectique entre deux mouvements inverses de l'activité interprétative, d'une part, la délimitation de ce qui signifie, d'autre part, l'ouverture à des significations nouvelles.

La mise au point théorique du didacticien québécois Erick Falardeau repose aussi sur une dialectisation du travail interprétatif. Le chercheur pose une distinction fondamentale entre les opérations d'extraction du sens, qui relèvent de la compréhension, et d'interrogation des significations, qui caractérisent le travail interprétatif :

> Pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification, dont l'étymologie renvoie directement à l'« action d'indiquer ». La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité (2003, p.675).

L'avantage de cette description réside dans la réunion des perspectives sémiotique et socio-discursive. Plutôt qu'une alternance de temps de « construction » et de

« déconstruction », Falardeau retient une dialectique de la pluralisation et de la fixation des significations qui s'exprime par l'alternance de situations d'affirmation du sens et de négociation de significations. L'interprétation engage à la fois la construction d'hypothèses et l'argumentation (l'interprète se projette vers autrui en quête de confirmation des nouveaux « signes » qu'il propose). Cette conception reprend aux travaux de Charles Sanders Peirce la thèse d'une sémiosis illimitée et la notion « d'interprétants » :

> L'interprétation s'inspire forcément, comme la compréhension, de la biographie du lecteur : ses expériences sociales et culturelles, ses connaissances, ses sentiments, ses gouts, etc. […] Peirce a nommé « interprétants » ces signes récupérés par le travail d'interprétation. […] L'interprétant revêt pour Peirce […] deux statuts différents : d'une part, les signes individuels et collectifs que le lecteur réactive dans son interprétation ; d'autre part, la signification qu'acquiert le signe et qui est appelée à participer à de nouvelles interprétations comme nouveau signe à interpréter (p. 687).

Les « interprétants » deviennent à leur tour des signes pour que de nouvelles interprétations se développent : la « stabilisation de l'interprétation » (p. 689) augmentant le sens (constitué par l'ensemble des significations ayant convaincu au sein d'une communauté) alterne avec la (ré)ouverture à la pluralité signifiante.

L'herméneutique philosophique de Hans-Georg Gadamer éclaire les conceptions élaborées par les didacticiens. Le philosophe définit en effet « La structure logique de l'ouverture qui caractérise la conscience herméneutique » […] Cette ouverture est « celle du "comme ceci ou comme cela". Sa structure est celle de la question » (1976, p. 385).

L'interprétation relève de la « structure de la question » qui conscrit une zone de « réponse sensée et pertinente » (p. 385). La « position » de la question, par conséquent, « présuppose de l'ouverture, mais en même temps une délimitation » (p. 387). L'herméneutique conduit donc aussi à définir l'essence dialectique du travail interprétatif. La question que l'œuvre pose au lecteur est un appel aux significations ; mais, par elle-même, elle « délimite » des significations potentiellement convaincantes (pour la communauté interprétative à laquelle le lecteur appartient). Pour Gadamer, qui conçoit la dialectique de l'interprétation sur le modèle de la dialectique socratique, l'effort interprétatif correspond à une reconduite d'interrogations : « Celui qui sait questionner est capable de […] maintenir le cap sur ce qui est en suspens. L'art de questionner, c'est l'art de continuer à questionner » (p. 390).

Reste à envisager le rôle que joue l'expérience de réception dans le déclenchement et le maintien du travail interprétatif. Pour Gadamer, l'expérience esthétique (et participative) permet d'entretenir le travail interprétatif parce qu'elle permet la « question ». Il considère, en

effet, que l'œuvre littéraire comme l'œuvre d'art sont l'occasion d'une rencontre de vérité. Un surcroit de réalité est apporté par les œuvres dans la mesure où celui qui les reçoit se laisse prendre au jeu qu'elles proposent en engageant sa subjectivité. Alors le sujet est interpelé, c'est-à-dire confronté à « l'altérité du passé, mais en reconnaissant qu'elle a quelque chose à [lui] dire » (p. 384). L'herméneutique n'est pas affaire de méthode et d'érudition mais de dialogue avec les textes :

> La reconstitution de la question à laquelle un texte donné apporte une réponse ne peut […] pas cependant être comprise comme pure réalisation de la méthodologie en histoire. Car ce qui est […] premier, c'est la question que nous pose le texte, le fait que la parole prononcée par la tradition nous atteigne (p. 397).

La dialectique de la question et de la réponse qui définit l'interprétation trouve son origine dans une expérience de lecture suffisamment impliquée pour éveiller chez le lecteur le sentiment d'être concerné par « la tradition ». La lecture participative offre un « horizon » sur lequel se détache « la question que pose le texte ».

Stabilisation des significations et ouverture au pluriel du texte d'un côté, dialectique de la construction de réactions et de l'attention à l'expérience de l'autre. Nous disposons de quatre moments qui peuvent entrer en relation de multiples façons au cours de la lecture. Ils permettent de proposer dans la prochaine sous-section un outil théorique précisant le paradigme dialectique de la lecture littéraire.

2.2. Une schématisation enrichie de la lecture littéraire

Pour synthétiser nos propositions théoriques, nous retenons une schématisation à quatre termes qui déplie l'ensemble des mouvements descriptibles au sein du « va-et-vient » dialectique de la participation et de la distanciation. Cette représentation permettra d'abord de considérer la diversité des relations entre les modalités de lecture qui concourent à entretenir (et accentuer) la lecture littéraire telle que Dufays l'a définie. La lecture dynamique du schéma conduira ensuite à préciser des effets intéressants à interroger dans nos études des échanges asynchrones.

2.2.1. Description du schéma

À un axe qui réunit deux modalisations, participative et distanciée, notre schématisation substitue une aire, en tension entre quatre termes issus des définitions dialectiques des deux modalités de lecture.

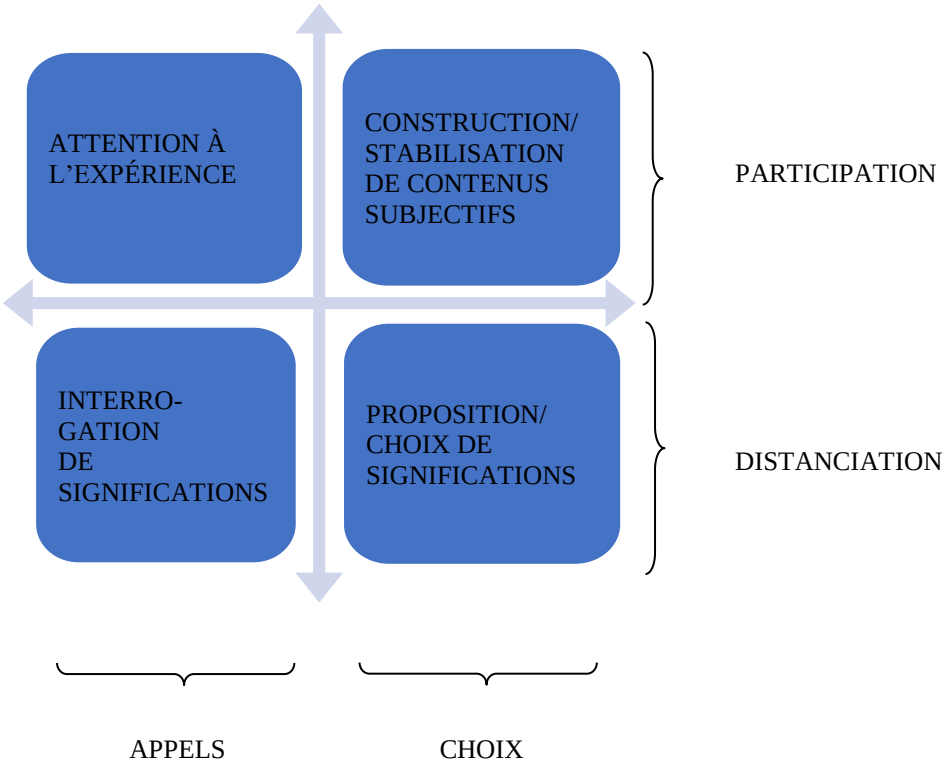


Figure 1 : schématisation enrichie de la lecture littéraire

Les doubles flèches symbolisent des relations dialectiques. Le schéma articule le « va-et-vient » dialectique des modalités décrit par Dufays, la dialectique de l'ouverture et de la délimitation qui caractérise pour Gadamer la structure de la question propre au travail interprétatif, ainsi que la définition dialectisée de la participation.

Verticalement, les pôles de la participation et de la distanciation se répondent. Horizontalement, deux pôles sont distingués au sein de chaque modalisation de lecture :

- les « appels » réunissent l'expérience d'une densité affective (encore indifférenciée) et l'aspiration à des significations nouvelles. Chacune des modalités de lecture engage ainsi un moment d'« élan » vers quelque chose que le lecteur n'a pas encore pleinement identifié. Ces temps d'ouverture peuvent s'exprimer par des intuitions ou des hypothèses ;

- les « choix » rassemblent la prise de conscience des faits psychiques à contenu clarifié et les significations délimitées par le lecteur. Ces temps de stabilisation, qui peuvent prendre la forme de descriptions d'une réception ou de pointages de significations (en lien éventuel avec des explications), apportent des réponses aux appels tout en justifiant leurs reconductions.

La lecture littéraire est ainsi appréhendée à travers un ensemble de relances. Les phases de « choix » conduisent à clarifier divers contenus, mais par là même elles réduisent l'éventail des possibles ; à l'inverse, les temps d'« appels » dessinent de nouvelles pistes mais affaiblissent les caractérisations. Les « styles attentionnels » et cognitifs (Schaeffer, 2014, p. 319) impliqués dans ces deux pôles sont aussi, en théorie, différents. Les moments d'« appels » privilégient « une stratégie cognitive divergente » (*idem*), faiblement sélective et retardant la catégorisation. Les temps de choix engagent une attention focalisée et discriminante dans un effort pour dégager une cohérence.

Une lecture dynamique du schéma permet de rendre compte des multiples liaisons qui caractérisent la lecture littéraire pour distinguer des cheminements différents entre les termes, susceptibles d'entretenir la conduite participative comme l'effort interprétatif.

2.2.2. Lecture dynamique du schéma : la lecture littéraire comme liaisons

Différentes circulations entre les termes du schéma peuvent expliquer l'oscillation des modalités au cours de la lecture littéraire.

Notre schématisation permet de suivre par exemple l'ensemble des liaisons reconstituées dans le texte de lecteur par lequel Umberto Eco rappelle sa lecture fascinée de Nerval (cité en conclusion du chapitre précédent). Cette reconstitution de réceptions montre l'importance des retours à la participation et, spécifiquement, des retours à « l'attention à l'expérience » dans le maintien d'une interrogation sur les significations (et les effets). En l'occurrence, l'attention à l'intensité indéfinissable de l'expérience de réception conduit à l'enrichissement de propositions explicatives, toujours plus riches mais toujours insatisfaisantes quelle que soit la science du texte accumulée par l'expert. Ce cas de conduite participative experte jouant elle-même un rôle dans la construction d'une expertise critique sur les textes littéraires, révèle une circulation particulière entre les termes du schéma, que nous représentons ainsi :

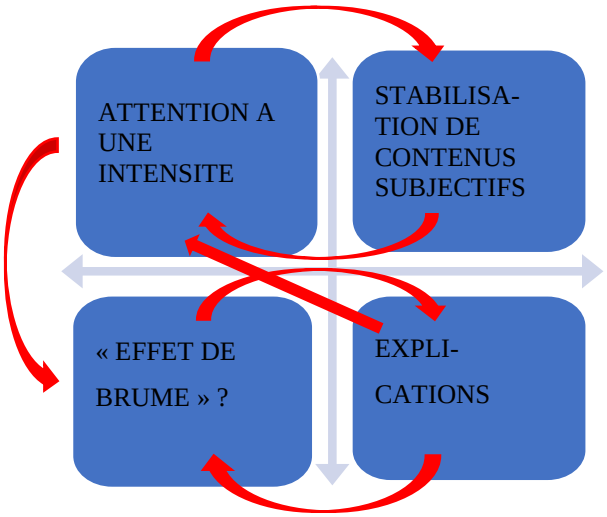


Figure 2 : la lecture littéraire de *Sylvie* de Nerval reconstituée par Umberto Eco (2003)

Le texte de lecteur d'Eco reconstitue d'abord la complexité d'une participation reposant sur la dialectique de l'opacité et de la clarification. L'exploration de l'« évènement de lecture » (Langlade), tout en stabilisant certains contenus subjectifs (des images liées à une « refictionnalisation »), conduit à affirmer le caractère indéfinissable d'un plaisir esthétique qui est pourtant reconnu à travers les relectures :

> Je sortais de ce récit comme si j'avais les yeux collés, non comme dans les rêves mais comme à ce seuil du petit matin où […] l'on confond les premières réflexions conscientes avec les dernières lueurs oniriques (Eco, 2003, p. 44).

L'oscillation sans cesse relancée entre les deux pôles de la participation entretient le questionnement interprétatif : la métaphore de « l'effet de brume » traduit en fait une question posée par le texte, conduisant à la recherche savante d'explications. Mais comme le mystère de l'expérience se reproduit (dans toute sa force), les explications n'épuisent jamais la question et le parcours est relancé dans une singulière intensification des différentes liaisons entre les termes.

Cet exemple montre que la relance de l'effort interprétatif peut être envisagé à partir de l'attention à l'expérience de réception dans sa densité. La première lecture participative éveille à la fois le désir d'interroger les significations du texte et celui de refaire l'expérience d'un charme (qui est décrit comme inchangé). Le moment de réflexivité (de distanciation) qui la suit vise à explorer une expérience esthétique forte.

Par conséquent, le travail interprétatif ne peut être décrit uniquement comme une boucle interne au pôle de la distanciation (reliant l'interrogation des significations et l'explication). Il convient, pour en rendre vraiment compte, de considérer une circulation entre les termes, qui engage le retour au questionnement interprétatif et à une nouvelle expérience participative. Ces

liaisons sont représentées dans la figure 2 par la diagonale ascendante prolongée par l'arc reliant les pôles des « appels » : à partir des significations construites et devant l'insatisfaction qu'elles provoquent, le lecteur choisit de se rendre (à nouveau) attentif à l'opacité de l'expérience de lecture pour interroger de nouvelles significations. Comme l'élucidation des contenus subjectifs n'est jamais réalisée à travers les multiples retours à l'expérience, la question de l'effet de brume demeure ouverte et se creuse sans être résolue, si bien que la circulation dans le schéma ne cesse pas.

L'outil théorique que nous proposons permettrait d'affiner l'analyse de reconstitutions de certaines réceptions expertes. Il risque d'être plus difficile à utiliser pour les « textes de lecteurs » d'élève en raison de leur imprécision. Pourtant, les « textes de lecteurs » asynchrones produits par les adolescents offriront également des occasions d'interroger les effets des retours à la participation et au pôle des « appels ». Nous verrons que l'équilibre entre l'attention à l'opacité de l'expérience et à des contenus subjectifs définis s'exprime quelquefois chez des apprentis lecteurs à travers des jugements partagés en ligne sur l'intensité ou l'étrangeté de certaines réactions.

Le schéma permet aussi de repérer des cheminements attendus par les pratiques scolaires que nous étudierons dans la troisième partie. Il aide en particulier à situer des attentes appelées par la définition de la « lecture analytique » dans les programmes français du secondaire (rappelée en 1.3). Celle-ci décrit un cheminement partant des « réactions » pour engager un « travail d'interprétation », c'est-à-dire un parcours reliant la « construction des contenus subjectifs » à « l'interrogation de significations » puis aux choix d'interprétations. Les programmes de l'école élémentaire et du collège (pour le cycle 3) précisent le trajet réflexif attendu pour les activités de lecture :

> [Celles-ci] supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur » (2015, programmes du cycle 3, p. 108).

Cette remarque suggère que la « construction des contenus » subjectifs est entretenue par la « verbalisation des expériences de lecteur ». Les descriptions institutionnelles des activités de lecture cependant ne situent pas l'importance des retours à la participation dans l'effort de lecture interprétative. Les retours sur les verbalisations de réceptions mentionnés dans les programmes pour le cycle 3 visent surtout à limiter les éventuelles dérives interprétatives. L'éducation à la réception des textes littéraires en contexte scolaire n'est pas décrite.

La figure 3, ci-dessous, reprend les mouvements explicités par les deux préconisations institutionnelles (en rouge) et les met en regard des liaisons en réalité exigées mais passées sous silence (en noir).

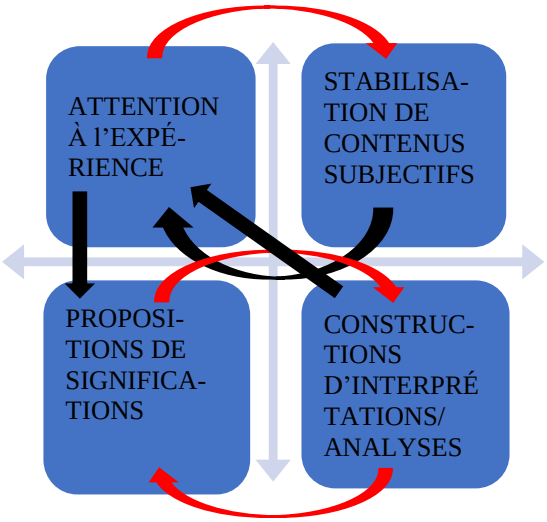


Figure 3 : liaisons précisées et occultées dans les définitions institutionnelles des activités de lecture

En somme, les préconisations institutionnelles décrivent un parcours orienté vers la distanciation sans faire place aux procédures qui, chez les lecteurs experts, conduisent à réactiver l'attention à l'expérience pour percevoir des contenus subjectifs plus riches ou divers et réouvrir ainsi les interrogations sur les significations.

Notre schématisation permet donc de reconstituer des progressions attendues dans différents usages de blogs et forums d'échanges entre lecteurs ; elle rend visibles des circulations entre les modalités et les pôles à travers des écrits asynchrones de lecteurs. L'outil théorique nous aide par conséquent à interroger la variété des cheminements exprimés dans ces situations qui exigent parfois que les contributeurs sortent de leurs routines participatives pour produire collaborativement un travail interprétatif.

2.3. La dimension collective de la lecture littéraire

Pour tenir compte du caractère social de la lecture impliquée et interprétative, il faut représenter la série des lectures littéraires exprimées par des sujets appartenant à une même communauté de lecteurs, en l'occurrence les contributeurs à un même forum ou blog de lecteurs.

Les relations entre les conduites particulières sont diverses, tant au niveau de la participation qu'à celui de la distanciation. L'habitus d'une communauté interprétative et les

rapports d'influence dans un groupe donné de lecteurs déterminent aussi bien les manières de construire des significations que de rendre compte des expériences participatives. Dans les situations d'échanges asynchrones entre lecteurs, la publication des retours sur des lectures favorise les mises en écho des circulations entre les éléments du schéma ; les lectures des sujets affiliés à une communauté se rendent visibles à travers les billets qui peuvent s'influencer mutuellement tant que la « conversation » des lecteurs est maintenue.

La figure suivante représente les possibilités de relations entre les textes de lecteurs en contexte d'échange asynchrone.

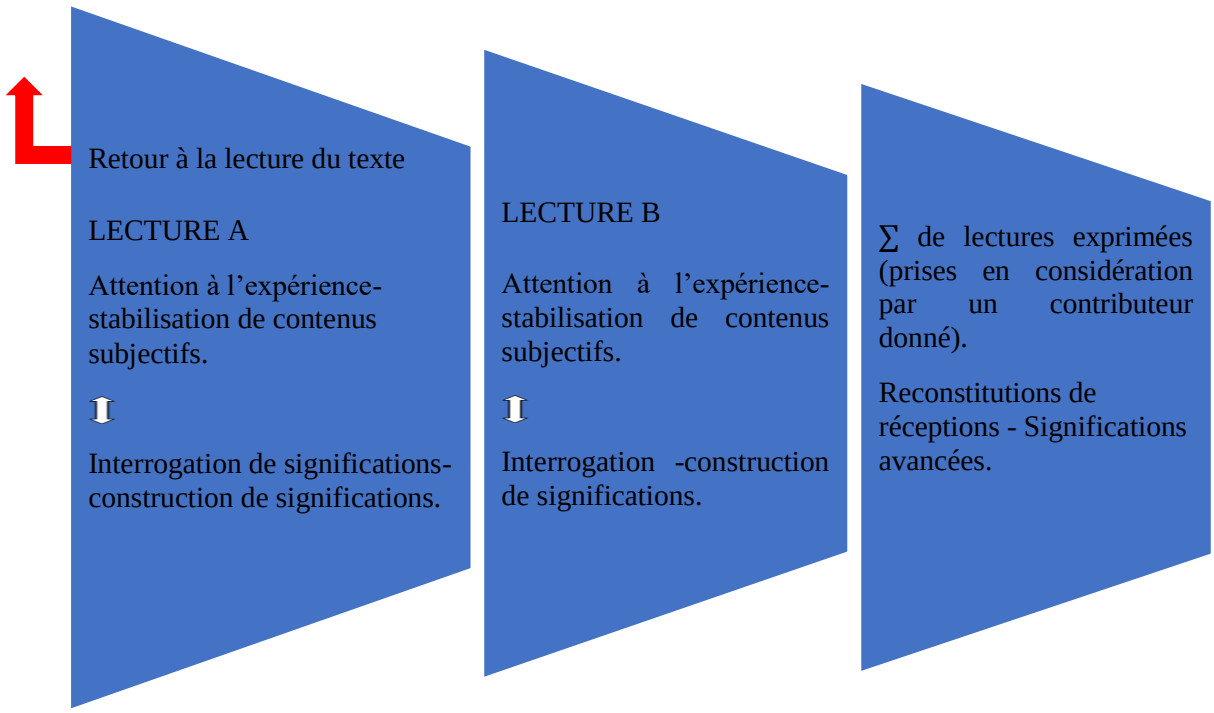


Figure 4 : les résonances possibles en contexte d'échanges asynchrones entre lecteurs

Comme nous le montrerons, les contributeurs à des échanges asynchrones s'inspirent des lectures exprimées par autrui et entendent bien souvent aussi influencer les billets qui suivront leurs interventions. Dans la mesure où les billets cristallisent des circulations entre les termes du schéma, les possibilités d'influences concernent les expressions des expériences de lecture, les retours sur les significations prêtées aux textes ainsi que les manières dont les verbalisations de la participation et de la distanciation sont mises en relation. Par ailleurs, le lecteur scripteur garde, sur un blog, la possibilité de sélectionner ses influences, ce qui complique encore le jeu des résonances. Il peut s'attacher à la lecture d'un billet en particulier (la lecture A d'un sujet entre alors en relation avec la lecture B exprimée par un autre). De surcroit, l'inscription dans un fil de billets conduit à subir l'influence d'une somme de lectures exprimées, qui ne

correspond pas toujours à l'ensemble des lectures verbalisées en ligne mais plutôt à un sous-ensemble plus ou moins varié. Cette somme de verbalisations manifeste en quelque sorte la voix de la communauté.

Conclusion du chapitre

L'outil théorique exposé dans le présent chapitre nous semble avoir deux avantages. D'une part, la mise en relation dialectique entre la construction de contenus subjectifs clarifiés et l'attention à l'opacité expérientielle permet d'expliquer la distinction entre une participation routinière, rapportée à une lecture ordinaire ou naïve, et une participation rompant avec les routines, engageant une attention plus polyphonique aux mouvements inédits et ténus de la subjectivité, ainsi qu'aux structures textuelles qui les provoquent. De telles conduites n'ont rien de naïf ; certaines caractérisent même les grands lecteurs et sont à l'origine de travaux critiques de haut niveau. La conception enrichie de la participation aide par conséquent à décrire l'effort appelé par certaines tâches de lecture au « premier degré » (David) proposées à un apprenti lecteur et à souligner le rôle de cet effort dans le travail interprétatif. D'autre part, la dialectique de la construction participative et de la centration sur l'expérience peut caractériser l'élaboration de configurations subjectives générales non narratives (Macé) ou encore de qualités (Goodman) que le lecteur simule mentalement.

Ce cadre théorique enrichi entend conduire à une description d'échanges asynchrones entre lecteurs en formation grâce à une reconstitution des différents mécanismes d'accentuation de la lecture littéraire. Mais pour y parvenir, il convient de préciser en quoi les propositions théoriques permettent de circonscrire des unités d'analyses qui rendent visibles les mouvements de la lecture dans les écrits asynchrones de la réception.

Conclusion de la première partie

Notre étude entend interroger les effets de situations discursives asynchrones sur la formation des lecteurs adolescents. Pour y parvenir, nous cherchons à distinguer les fonctionnements des situations non scolaires et des différentes situations scolaires d'échanges asynchrones entre lecteurs. La deuxième partie de la thèse sera consacrée aux échanges en ligne non scolaires sur le site forum-ados.fr. La troisième partie examinera plusieurs dispositifs d'enseignements hybrides de la lecture, au collège et au lycée.

Dans la présente partie, nous avons structuré un cadre théorique suffisamment précis pour examiner des reconstitutions asynchrones de réceptions et des propositions de significations

échangées dans des contextes variés. Le paradigme dialectique de la lecture littéraire précisé par la description de « l'activité fictionnalisante du sujet lecteur » définit certaines formes de réflexion du lecteur sur les mouvements de sa subjectivité. Ce paradigme ouvre aussi la voie à une réflexion sur une conduite participative c'est-à-dire à la description de régulations de la participation. Nous avons donc tenté de décrire l'effort exigé par une conduite participative volontairement entretenue et ses relations avec l'effort interprétatif. Pour cela, nous avons convoqué des théorisations dans le champ de l'esthétique et dans celui de la lecture de la littérature pour préciser des régulations attentionnelles complémentaires dont le jeu explique qu'un sujet puisse enrichir sa propre participation et apprendre à rencontrer des œuvres dont la lecture le laisse à priori indifférent ou le déroute. Les travaux de Goodman ont aidé à concevoir la réception esthétique des œuvres d'art comme un travail organisateur des réactions conduisant par lui-même à des formes de symbolisation ; ceux de Schaeffer (2015) de Macé et de Baroni décrivent l'association de la « puissance d'agir mais aussi de sa puissance de pâtir » (Macé, 2011, p. 164) appelées par une lecture attentive à la fois aux affects éprouvés par le lecteur et aux formes du texte lu.

La conception élargie et précisée de la participation dont il est question dans la présente partie doit être mise à l'épreuve d'analyses concrètes d'écrits asynchrones de lecteurs. Nous définirons dans les deux prochaines parties des unités d'analyse qu'elle permet de définir. Celles-ci prennent en compte les liens étroits entre l'écriture et la lecture. Nous considérons, à la suite de Le Goff, que « le geste d'écriture est potentiellement l'invention d'une lecture » et que « l'antériorité de la lecture ne condamne pas l'écriture à n'être qu'une archive » (2017, p. 10). L'expérience de lecture se prolonge et s'enrichit dans sa mise en discours.

Dans les situations que nous examinons, les écrits de la réception asynchrones ont leurs spécificités. Les contributeurs aux blogs et aux forums de lecteurs « inventent » une lecture pour agir sur autrui (des pairs et/ou un professeur), pour susciter un conseil, recommander un titre, convaincre d'une lecture qui se veut originale ou à l'inverse reformuler des significations communément admises… Ils reconstituent des expériences participatives et/ou proposent des significations à des distances temporelles variables de l'acte de lecture. Ils présentent donc une certaine diversité et ne se limitent pas à des jugements explicites de gout ou de valeur (les manifestations directes d'appréciation esthétique étudiées par Chloé Gabathuler, 2017). En contexte d'échanges en ligne, les descriptions de réceptions constituent des actes de langage.

Comme nous le montrerons, ceux-ci peuvent constituer des noyaux sur lesquels se greffent divers commentaires, voire des explications. Les unités d'analyses inspirées par l'outil théorique doivent donc permettre de catégoriser des descriptions de lectures souvent précises et diverses afin de retracer des cheminements réflexifs partagés entre lecteurs à travers les suites de billets. En retour, la productivité de ces unités constituera une validation de notre outil théorique.

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE D'UN FORUM D'ADOLESCENTS LECTEURS

Introduction de la deuxième partie

L'analyse des échanges sur un site non scolaire est indispensable à notre travail. D'une part, elle permet de parvenir à une compréhension plus précise des différents usages de forums et des blogs pour caractériser les usages scolaires (que nous décrirons dans la troisième partie). D'autre part, l'examen du *Forum Ados*[70] conduit à interroger la variété des manifestations réflexives produites par des lecteurs scripteurs en formation.

L'étude commentée dans la présente partie poursuit trois objectifs. Elle vise d'abord à comprendre la réalité singulière du forum non scolaire de lecteurs. Plus précisément, il s'agit de cerner les raisons qui conduisent de jeunes lecteurs à partager des retours sur leurs expériences de lecture en dehors des demandes scolaires ou familiales et de décrire les manières dont ils verbalisent leurs lectures.

Cet objectif peut être mis en parallèle avec celui que Marie-Claude Penloup assigne aux études des sites de jeunes scripteurs dans une perspective de recherche en didactique disciplinaire. Selon elle :

> le déjà-là des pratiques d'écriture numérique […] renvoie aux très nombreuses pratiques de production d'écrit qui se multiplient sur le net. Il y a là un continent qui ne devrait pas manquer d'intéresser les didacticiens du français (2017, p.64).

La chercheuse s'intéresse aux fanfictions parce que ces sites d'écriture inventive constituent des lieux privilégiés pour interroger des « stratégies de passage à l'écriture » (p.66) et la possibilité de les transférer en contexte scolaire. De même, l'examen du forum des adolescents contribue à mieux différencier l'activité participative et interprétative de jeunes lecteurs scripteurs entre pairs de celle que l'école attend afin de poser plus précisément la question de la didactisation des échanges asynchrones.

L'étude de *Forum Ados* entend aussi déterminer les manières dont les écrits de lecteurs gagnent ou non en réflexivité à travers des échanges. Nous voulons décrire les éventuelles évolutions que présentent les expressions partagées de lectures dans les pratiques sociales.

La poursuite des objectifs de compréhension et d'évaluation suppose enfin une mise à l'épreuve de l'outil théorique décrit dans la précédente partie. En effet, les posts des

[70] https://forum-ados.fr/

adolescents, comme nous le montrerons, reconstituent souvent des lectures participatives, intenses ou insatisfaisantes, sous des formes différentes. Des unités d'analyses inspirées par la définition de la participation que nous avons exposée dans la première partie permettront d'analyser les diverses manifestations d'une conduite participative dans les écrits interactifs. La productivité de ces unités constituera donc une première validation de notre outil théorique.

Le propos sera réparti en deux chapitres. Dans le premier, nous décrirons la rubrique du Forum des ados qui nous intéresse avant de poser le questionnement spécifique de la recherche et d'indiquer la méthodologie adoptée. Dans le second chapitre, nous exposerons les résultats des analyses de 10 fils de discussions.

CHAPITRE 1 : QUESTIONNEMENT ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction du chapitre

Le forum d'adolescents que nous étudions constitue un terrain bien particulier dans l'ensemble extrêmement vaste et divers de blogs, de sites spécialisés et de réseaux sociaux réunissant de jeunes lecteurs scripteurs. Brigitte Chapelain distingue les familles d'écritures en réseau suivantes :

> Les « fanfictions » et le « fansubbing[71] » qui relèvent de l'écriture textuelle, les « fanarts » réalisés avec la photo le dessin et la vidéo ;
> […] les « machinimas » inspirés du jeu vidéo et du cinéma ;
> […] les émissions des chaines *You Tube* qui empruntent aux codes télévisuels, et […] les vidéos de *Lego* ou *Playmobil* aux influences hybrides.
> […] l'échange d'informations, les interprétations et les débats qui s'engagent sur les réseaux sociaux autour de ces univers (2017, p.45).

Les écritures créatives et les écritures de commentaires sont fréquemment associées dans cet univers. Le site qui nous intéresse présente essentiellement des posts métatextuels (tout en ménageant une certaine place à des publications créatives et des liens vers des sites de « fanfictions »). Il constitue un terrain spécifique, qui réunit des adolescents et de jeunes adultes amateurs de la lecture de livres et désireux de partager des expériences de réception variées, non les fans d'un monde fictionnel (et esthétique) spécifique. Ce site n'est donc pas représentatif des pratiques sociales les plus répandues chez les adolescents mais il a l'avantage de fournir des données sémiotiquement et discursivement comparables à celles que nous pouvons collecter sur les terrains scolaires : des écrits métatextuels asynchrones essentiellement verbaux. Les spécificités de ce terrain autorisent donc la confrontation des échanges en ligne non scolaires et scolaires entre lecteurs à travers des démarches d'analyse proches.

Le présent chapitre comporte deux sections. Dans la première, nous caractériserons la rubrique du Forum dédiée à la lecture d'œuvres littéraires avant de justifier nos questions de recherche spécifiques. Dans la seconde section, nous exposerons les choix des séquences de posts retenues, les catégories et la démarche d'analyse.

1. Questionnement pour l'examen d'un site non scolaire

Nous montrons ici que le terrain choisi pour l'étude permet d'interroger un déjà-là dans les pratiques sociales et sa transférabilité dans des situations scolaires d'échanges asynchrones.

[7171] Sites dédiés à la traduction et au sous-titrage des copies illégales d'un film, d'une série ou d'un film d'animation.

1.1. Présentation générale du terrain étudié

Le site *Forum des Ados* (devenu *Forum Ados*) a été créé « en 2009, par Karim […] alors lycéen et soucieux d'aider les adolescents en difficulté comme lui » (Scheepers, 2017, p. 260). Plus de 10 000 adolescents de différentes nationalités y sont inscrits. Le site, d'accès gratuit, regroupe 30 rubriques correspondant aux centres d'intérêt des adolescents, regroupées en 5 sous-forums (« accueil », « sujets clés de l'adolescence », « vie quotidienne », « passions et loisirs », « société et culture », « appel aux ados »). La rubrique « Littérature[72] » (anciennement « La bouquinerie[73] »), qui dépend du sous-forum « société et culture », est consacrée aux retours sur les lectures de livres. Une annonce sur la première page invite les contributeurs à partager leurs gouts : « Qu'aimes-tu lire ? Fais-nous partager ce qu'il te plait » (*sic*). Le site propose aussi d'autres rubriques permettant les commentaires de réceptions : « mangas, comics et dessins-animés », « séries, télé et people », « ciné » ainsi qu'une rubrique « création artistique » pour partager des « poèmes, textes et productions graphiques ».

Le règlement suivant s'impose à tous :

> 1. Tout d'abord, veillez à soigner votre écriture. En effet, nous comprenons que certains d'entre vous ne maîtrisent pas tout à fait l'orthographe, cependant, un effort de votre part est requis et de ce fait, le langage SMS est interdit sur le forum.
> 2. Les double-post et les ups (En gros c'est se répondre à soi-même, sans que quelqu'un ne soit intervenu entre vos deux messages) ne sont autorisés que dans un intervalle de 24 heures.
> 3. Lorsqu'une jeune personne demande de l'aide, on ne se moque pas et on ne fait pas de HS [hors sujet]. Soit on l'aide, soit on s'abstient afin d'éviter de polluer la discussion.
> 4. Veillez à bien mettre des titres de discussion explicites lorsque vous évoquez une demande d'aide ou autre, cela facilitera grandement la tâche aux personnes qui vous apporteront leur soutien. (https://forum-ados.fr/threads/reglement.488/ ; consulté le 14 septembre 2018)

Transgresser ces principes peut entrainer des sanctions allant jusqu'au « bannissement ». L'ouverture d'un nouveau fil de discussion (ou « topic ») est soumise à autorisation d'un administrateur. Une fois celle-ci obtenue, l'initiateur du sujet doit modérer les échanges en veillant au respect de la charte du forum.

La rubrique « Littérature » garde trace d'une activité soutenue. En mai 2018, elle regroupe 1151 fils de discussion (approximativement 16000 messages). Comme sur tous les forums, le nombre des participants actifs (qui écrivent) est beaucoup plus faible que celui des simples lecteurs. Pour les 99 fils les plus populaires, le rapport moyen des messages écrits et

[72] https://forum-ados.fr/forums/litterature.22/
[73] Elle a été rebaptisée en 2015

« vus » est de 1/24. Il convient de préciser cependant que la fréquentation de la rubrique « Littérature » reste sans commune mesure avec ce que Michel Marcoccia (2011) observe sur un autre forum d'adolescents qui présentait en juillet 2011 11 millions et demi de messages pour un peu plus de 800 000 utilisateurs (toutes rubriques confondues).

Sur *Forum Ados*, les partages en ligne entre lecteurs répondent à des préoccupations pratiques tout à fait définies. L'observation des posts inauguraux des 99 fils les plus nourris de la rubrique « Littérature » (les titres de ces fils sont indiqués en annexe 1) permet de distinguer trois principales intentions déterminant les échanges :

- 28 discussions se développent à partir de demandes d'aides ou de conseils pour lire ;

- 60 posts inducteurs d'échanges correspondent à des appels aux partages de gouts à propos d'un ou plusieurs titres, de séries de livres ou d'un sous-genre particulier ; un des fils les plus populaires permet le partage des « livres préférés », un autre est consacré aux retours sur des déplaisirs (*Le pire livre de votre vie*) ;

- 12 topics répondent à des demandes d'avis ou d'aides pour produire soi-même des textes ; les initiateurs postent alors leurs « fictions », « nouvelles » ou « chapitres » ou renvoient aux sites d'écritures sur lesquels ils sont déjà publiés.

Bien plus rarement, au-delà du 99^{e} fil par ordre de popularité, on trouve des exemples de conversations en ligne visant à élucider des significations (une interrogation sur l'identité d'un personnage ou le sens d'un passage). Comme nous le montrerons au prochain chapitre, il arrive que, quelle que soit la demande initiale, des commentaires portant sur des significations ou des critères de valeur littéraire apparaissent au cours des échanges visant le partage d'expériences participatives.

La rubrique « Littérature » constitue donc un espace mêlant des caractéristiques que l'on retrouve dans les sites de fanfictions (la circulation et le commentaire de créations), dans des rubriques d'amitié ou de santé des forums d'adolescents (le conseil de conduite ou d'attitude voire le soutien) et dans des forums de lecteurs adultes (le jugement de gout ou de valeur sur les livres, la recommandation). L'identité de la rubrique réside dans le dosage de ces fonctions au service d'une finalité propre : le partage des plaisirs de lecture.

Cette rubrique, en effet, ne constitue pas un site de fans (Chapelain, 2017) ayant pour fonction première de réunir autour d'un univers fictionnel particulier. Bien que certains topics consacrés à des séries (comme *Divergente, Twilight* ou *Hunger Games*) rassemblent autour

d'une admiration inconditionnelle pour un objet littéraire et conduisent des contributeurs à construire en ligne une image de fan, les échanges du Forum rassemblent avant tout par le gout pour la lecture en général (de fictions narratives principalement). Tout fil de discussion peut admettre des amateurs simplement curieux de nouvelles expériences de lecture.

De même, les publications d'essais d'écriture restent trop limitées pour transformer la rubrique « Littérature » en site de fanfictions. Les publications de « fictions » (qui ne sont pas souvent suivies) renvoient souvent aux consultations de sites plus spécialisés.

La réunion asynchrone des adolescents lecteurs sur *Forum Ados* prend aussi une dimension pragmatique, comme le montre la catégorisation des posts inducteurs des fils précisée précédemment. Ce trait caractérise d'autres forums d'adolescents étudiés par Marcoccia. Ce chercheur distingue quatre types d'activités transversales aux différentes rubriques :

> la réalisation d'activités de soutien et d'entraide […] dans *Ados.fr*, on peut distinguer trois types différents d'entraide : la demande d'évaluation, le partage de témoignages, la demande d'informations. […]
> la confrontation d'opinions, donnant lieu le plus souvent à une activité d'argumentation […]
> le partage d'affinités. Il s'agit de discussions au cours desquelles les participants échangent leurs opinions positives sur un même sujet. Ce partage d'affinités joue un rôle […] similaire à celui qu'il joue vraisemblablement dans la construction identitaire des adolescents.
> […] des activités ludiques (2011, p. 6).

Les échanges que nous étudions associent les activités mentionnées par Marcoccia, mais d'une manière particulière, à travers les retours sur les lectures. Ceux-ci permettent en effet à la fois le soutien à la recherche de livres plaisants et intéressants (les adolescents plus âgés font profiter les plus jeunes de leur expertise), la confrontation d'opinions (sur les livres mais surtout sur la lecture, son rôle ou la manière de la conduire), ainsi que le partage des plaisirs (qui définit la rubrique). Les retours asynchrones sur les lectures contribuent dans ce contexte à une socialisation bien réelle et à une « construction identitaire des adolescents ». Scheepers, quant à elle, remarque à propos de la rubrique que nous étudions que « les pratiques lecturales intenses dont il est fait état se nourrissent des recommandations des pairs […], ces derniers apparaissant comme des prescripteurs plus autorisés que les enseignants » (2017, p. 276).

L'alliance de la « confrontation des opinions » et du « partage des affinités » sur le forum des adolescents lecteurs présente en outre des différences avec le forum de lecteurs adultes (sur le site télérama.fr[74]) qu'ont étudié Leveratto et Leontsini. Certes, sur le forum des adolescents

[74] Les auteurs décrivent ainsi le lectorat de *Télérama* : « Sous sa forme actuelle, la revue s'adresse à deux types d'usagers différents, bien qu'ils soient liés : les parents des classes moyennes d'un côté et la jeunesse engagée dans des études "littéraires" de l'autre » (p. 147).

comme sur celui des lecteurs de Télérama, la communication est portée par « l'intensité, positive ou négative, de l'expérience personnelle du livre » (2008, p. 154). Mais, entre les lecteurs adultes (et formés), les reconstitutions des réceptions servent un débat sur les valeurs littéraires s'exprime à travers une écriture critique : « Chacun contribue à la construction d'une dispute littéraire » (*idem*). En ce qui concerne les échanges entre adolescents lecteurs, comme nous le verrons, la « dispute littéraire » s'efface derrière le maintien d'un lien rassurant. En fait, les enjeux des échanges diffèrent : les participants à *Télérama.fr* évaluent des œuvres, les adolescents du Forum évoquent leurs expériences de réception avant tout pour se définir en tant qu'amateur de livres et cultiver un gout pour la lecture qui (selon bien des témoignages) les distingue voire les isole des pairs qu'ils rencontrent dans la vie réelle.

Penloup remarque que « la littératie numérique déjà-là constitue une aubaine pour la didactique du français » (2017, p. 67). Et, en effet, les caractéristiques générales du *Forum Ados* suggèrent que ce terrain est particulièrement intéressant pour la didactique de la littérature. Nous précisons dans la prochaine sous-section les questions qui orientent notre étude.

1.2. Un questionnement spécifique

Conformément aux orientations décrites dans la première partie (au chapitre premier, en 1.4), nous interrogeons d'une part l'influence des codes qui régissent la conversation asynchrone entre adolescents lecteurs sur l'écriture des lectures et d'autre part les formes de distanciation manifestées à travers les échanges. L'étude exploratoire du *Forum Ados* effectuée par Scheepers (2017) ainsi que la nôtre (2016) permettent de conjecturer un effet des échanges non scolaires sur la formation des lecteurs. Nous faisons l'hypothèse que les échanges entre adolescents lecteurs expriment et prolongent l'oscillation des modalités participative et distanciée de la lecture et qu'ils favorisent la recherche de significations par des voies rarement empruntées en contexte scolaire.

La notion de « cadre de la conversation » avancée par le sociologue américain Erving Goffman nous permet de poser plus précisément notre première interrogation. Ce dernier recourt à la notion de « cadre » pour comprendre les interactions ordinaires de la vie sociale (les salutations, les déplacements dans l'espace urbain ou les conversations informelles). Il en propose la définition suivante :

> Je soutiens que toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les évènements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre propre engagement subjectif. Le terme de « cadre » désigne ces éléments de base (1974/2013, p.19).

La maitrise du « cadre » au cours des interactions constitue donc un ensemble de compétences relationnelles (il s'agit de coordonner les actions) et subjectivantes (chaque acteur donne une image de soi). Selon Goffman, l'interaction repose sur le partage de représentations collectives permettant aux acteurs d'interpréter les comportements à peu près de la même manière et de percevoir des exigences (normatives) de la situation afin d'adapter leurs comportements.

De même, il est possible d'interroger comment sur le site *Forum Ados* des attitudes et des rôles sont adoptés à travers les manières de décrire et de commenter des expériences de lectures. Notre première question peut être traitée à partir de l'observation d'un travail de figuration de soi et de maintien du lien exprimé dans les posts.

Le second questionnement de notre étude porte sur l'évolution des expressions de lectures. Nous nous demandons dans quelle mesure et comment les échanges entre pairs entretiennent des formes originales de distanciation. Plus spécifiquement, nous voulons savoir si le forum des adolescents apporte des informations sur un travail de la participation engageant une attention aux divers vécus subjectifs des lecteurs.

Il nous semble indispensable d'interroger non seulement l'existence mais aussi la transférabilité d'un « déjà-là », à l'instar de ce que propose Penloup à propos des fanfictions :

> De quelle nature sont les savoirs qui se construisent ? S'agit-il de savoirs informels ? Sont-ils transférables dans le monde scolaire ? Quelles cultures de lecture et d'écriture se mettent en place qui viennent modifier le rapport à l'écrit par le biais de pratiques collaboratives ? (2017, p.66)

L'examen du forum non scolaire de lecteurs prend un intérêt heuristique dans la mesure où le questionnement sur la situation socio-cognitive constituée par le *Forum Ados* est articulé à l'évaluation d'effets sur le travail de lecture.

Dans les manifestations scientifiques et les revues de recherche en didactique mentionnées au chapitre premier de la première partie (en 2.2), la didactisation des blogs et des forums est parfois envisagée comme une imitation des pratiques sociales, au motif que ces dernières montrent des expressions intéressantes de lectures participatives.

Scheepers, par exemple, conclut une étude descriptive du *Forum Ados* en esquissant la proposition d'« analyser les forums [non scolaires] avec les élèves » ; elle précise : « je pense que travailler avec les élèves leurs représentations identitaires sur ce qu'est un sujet lecteur pourrait utilement contribuer à lutter contre le "quant à soi" des lycéens » (2017, p. 274-275).

Cette hypothèse suggère que la reconnaissance par des élèves de figurations de sujets lecteurs, produites en contexte non scolaire suffirait à entretenir les expressions de lectures subjectives utiles en contexte scolaire. Une telle position semble nier la différence des « cadres » de la conversation asynchrone dans les contextes scolaires et non scolaires ; en outre, elle repose sur une conception de la subjectivité du lecteur qui met l'accent sur le surgissement spontané de contenus (voir le chapitre 3 de la première partie).

Nous envisageons pour notre part la transposition réfléchie des pratiques sociales en contexte scolaire et leur prise en compte pour conduire des élèves lecteurs vers des productions scolairement attendues. Cet angle d'approche implique à la fois :

- la connaissance des manières dont les usages sociaux favorisent (ou non) l'écriture de textes faisant retour sur « la lecture au premier degré » (David, 2012) ;

- la réflexion (que nous développerons dans la troisième partie) sur les choix didactiques opérés pour les conduites hybrides de la lecture, en particulier sur la progression vers des productions académiques.

Nous précisons dans la prochaine section les choix méthodologiques de notre étude du site *Forum Ados*, pour le recueil et pour l'analyse des données.

2. Méthodologie de l'étude

Les considérations précédentes montrent pourquoi l'étude du forum non scolaire ne constitue pas la recherche principale de notre thèse mais vise à comprendre une situation originale, pour limiter le risque de se contenter de représentations préfabriquées et mieux cerner par la suite des tensions inhérentes aux forums et blogs scolaires de lecteurs.

L'examen de la rubrique « Littérature » du site *Forum Ados* sera donc centré sur quelques fils choisis pour leur intérêt au regard des objectifs généraux exposés dans la première partie de la thèse, sans chercher à offrir une vue large de la diversité des échanges.

Marcoccia pointe deux problèmes méthodologiques posés par l'analyse conversationnelle des forums de discussion :

- le premier consiste à caractériser le corpus ; un forum étant « un corpus sans début ni fin (sauf situation exceptionnelle) […], l'analyste […] n'a pas toujours accès aux premiers messages, sauf si tous les messages sont archivés » (2004, p. 3). En outre, « la clôture du corpus ne pourra se faire que de manière arbitraire (en choisissant un nombre de messages ou une date) »

(*idem*) puisque (sauf dans le cas de fermeture du forum) un fil de discussion n'est théoriquement jamais clos ;

- une autre difficulté touche à la définition de la « conversation » en ligne ; il y a lieu de proposer une définition souple de l'interaction en contexte asynchrone dans la mesure où les participants à un forum entrent et sortent de l'espace de communication ou changent de thèmes au cours de discussions nécessairement décousues à cause des délais entre les messages.

Notre étude nous confronte d'une manière particulière à ces deux questions. Il convient donc d'expliciter le choix des séquences de billets retenues pour les analyses et de montrer comment nous avons tenu compte du contexte conversationnel en rapportant les écrits de lecteurs à des formes d'interaction propres à la communication asynchrone.

Nous aborderons d'abord la constitution des corpus analysés (2.1), puis nous définirons nos unités d'analyses (2.2) en appui sur l'outil théorique présenté dans la deuxième partie (au chapitre 4).

2.1. Le recueil des données

La constitution du corpus (effectuée de mars à mai 2014) a succédé à un temps de lecture persistante du forum. Nous avons ensuite examiné les posts initiaux des 99 fils comportant le plus grand nombre de messages envoyés et avons relu certains de ces fils de manière à bien saisir les fonctions des échanges (voir en 1.1) et à nous familiariser avec les stratégies visant à susciter en ligne des contributions. Nous avons alors retenu des séquences de billets dans 12 fils représentatifs des fonctions d'aide et de partage de gouts. Dans ces fils, nous avons choisi quelques séquences de billets pour les analyses fines. Nous avons analysé au moins les 10 premiers posts (parfois plus quand des interactions directes se prolongeaient au-delà du 10^{e} message afin de comprendre comment se développent (ou non) les discussions, c'est-à-dire les formes d'interaction, la manière dont des interlocuteurs s'agrègent aux échanges, la nature des retours sur la lecture. Nous avons en outre examiné certaines séquences correspondant à des relances des échanges (passage à des interactions directes, apparition de questions au groupe, désaccords explicites).

Le tableau suivant reprend les caractéristiques générales des fils retenus (par ordre décroissant du nombre de messages) et situe les séquences de posts analysées. Celles-ci sont reproduites dans les annexes 2 à 12.

Titre du fil/Message inaugural	Nombre de messages au moment de la constitution du corpus	Durée au moment de la constitution du corpus (en jour)	Séquences de billets analysées
Dernier livre lu ? Yop ! Quel est le livre que vous avez lu dernièrement ? Moi c'est " Demain les chiens" de Clifford D. Simak... J'attends le + de réponses!! JAH bless YOU!	360	Du 06 février 2012 au 28 août 2013 (569)	Les 10 premiers posts ; les posts 23, 24 et 52 à 68
Harry Potter ou Twilight ? Pour ma part, je sais bien que ce n'est pas comparable. Entre *HP* que j'ai lu, et regarder pendant une bonne partie de ma jeunesse, et *Twilight* et ses guimauves qui débarquent, je dirais *Harry Potter*. Mais comme votre avis m'intéresse, ben voila!	137	Du 09 sept. 2010 au 04 janvier 2013 (848)	Les 10 premiers posts
Dis tu lis comment toi ? Plutôt corne ou marque-page ? As-tu déjà reçu un livre en cadeau ? As-tu déjà pensé à écrire un livre ? Que penses-tu des séries de plusieurs tomes ? As-tu un livre culte ? Aimes-tu relire ? Pour ou contre rencontrer les auteurs des livres que l'on a aimés ? Aimes-tu parler de tes lectures ? Comment choisis-tu tes livres ? Une lecture inavouable ? Des endroits préférés pour lire ? Un livre idéal pour toi serait… Télé, jeux-vidéos ou livres ? Lire et manger ? Lecture en musique, en silence ou peu importe? Livre électronique ? As-tu des livres dédicacés ? Tu lis quoi en ce moment ?	118	27 août 2010 au 19 août 2013 (1087)	L'ensemble du fil ; plus particulièrement 20 premiers posts.
Tu as déjà pleuré ? Hey, hey, hey, Ca vous est déjà arrivé(e) de chialer comme une madeleine devant un bouquin ? C'était quoi comme livre ? Qu'est-ce qui vous à fais pleurer ? Moi c'était *Combat d'hiver* de Jean-Claude Mourlevat, parce que à la fin, l'un des personnages auquel je m'étais attachée sans m'en rendre compte meure. Et vous ?	98	Du 19 décembre 2013 au 06 février 2015	Les 12 premiers posts ; les posts 29 à 31 ; le post 68
Aimez-vous la littérature dite classique ? Yop. Après recherche, je n'ai pas vu ce topic alors je propose de le faire. Comme le titre l'indique : aimez-vous la Littérature dite "classique" ? Ou la dédaignez-vous ? Pourquoi ? Quels sont vos	95	Du 14 mai 2011 au 02 février 2014 (995)	10 premiers posts

auteurs et/ou livres favoris ? Quels sont vos auteurs/livres détestés ? J'ai mis classique entre guillemet parce que ça n'englobe pas que la période du classicisme, au contraire je (et je sais que beaucoup font de même) l'élargis à tous les grands auteurs qui ont marqué leur époque que ce soit au XVII^{e} comme au XX^{e} siècle.			
Hunger games !!!! Kikou tout le monde Alors voilà, étant une GRANDE fane de " Hunger Games ",je me suis dit que ça serait bien d' ouvrir un sujet ou on pourrait parler de ces splendides livres ! Donc n'hésitez surtout pas et lâchez-vous que ce soit pour donner votre avis, donner des citations qui vous ont marqué ou encore parler de certains personnages ... Ou encore quelque chose avec le film. Bref tout ce qui concerne " Hunger Games " c'est ici et nulle part ailleurs !!! Donc voilà je commence : que pensez-vous de "l'histoire d'amour " de Katniss et Peeta ? Préfériez-vous la voir avec Gale ? Voilà c'est tout pour le moment GROS bisous	53	Du 10 juillet au 22 août 2012 (42)	Les 11 premiers posts ; le post 16 ; les posts 25 à 32, 46 à 48.
Les plus beaux vers de la langue française Bonjour. Selon vous, quels sont les plus beaux vers de la langue française ? (C'est bien sur un choix totalement subjectif qui est attendu) Merci	30	Du 21 juin au 03 décembre 2015 (172)	Les 10 premiers posts.
Passage de l'adolescence à l'âge adulte Coucou ! J'ai 15 ans et depuis petite je lis beaucoup. À l'adolescence j'ai lu les livres genre *Tara Duncan*, *17 Lunes*, *Twilig*ht... Enfin ce genre-là...Mais depuis quelques temps je cherche des livres un peu plus réfléchis, qui ont une signification et un sens... Qui font réfléchir et moins dans les histoires d'amours banales, les histoires de super héros dragons ou autres ! J'ai déjà lu du Werber, et j'ai plutôt bien aimé mais je ne recherche pas forcement ce type de livres. Donc des livres entre ados et adulte un minimum réfléchis, où on peut ressentir quelque chose...J'espère que j'aurais été assez claire et merci	25	Du 08 août au 15 novembre 2013 (99)	Les 10 premiers posts.
Aimez-vous la poésie ? Bonjour tout le monde je voulais savoir si vous aimiez la poésie que ce soit le slam comme Grand corps malade ou encore la poésie du 19^{e} siècle comme Arthur Rimbaud, Charles Baudelaire... Quel est votre poète favori ? et est-ce que la	14	Du 27 mars 2010 au 06 février 2012 (680)	L'ensemble du fil.

poésie reste à l'écrit un moyen majeur d'expression selon vous ?			
J'aime pas lire pour n'importe quoi ! Je déteste lire ! Et vous savez pourquoi !?? Parce-que je n'aime pas quand c'est la fin d'un livre, c'est le chaos au fond de moi à chaque fin de livre ! C'est vraiment n'importe quoi ! C'est normal ?? Vous aussi ça vous le fait ? Merci d'avance !	6	02 et 03 juillet 2012 (2)	L'ensemble du fil.
Votre livre du moment ? Comme le laisse deviner le titre du sujet, vous pourrez nous dire ici quel livre vous êtes en train de lire et y ajouter quelques commentaires personnels.	2029	Du 21 décembre 2009 au 29 mars 2014 (1559)	Les 10 premiers posts Les posts 13, 23, 88

Les fils sélectionnés présentent une certaine variété ; ils renvoient :

- au partage d'un intérêt marqué pour une série romanesque, à la manière des échanges entre fans (*Hunger games !!!!!* ou *Harry Potter ou Twilight ?*) ;

- à l'échange de jugements de gout portant sur divers genres ; nous avons examiné en particulier trois fils renvoyant à des répertoires moins fréquemment abordés par les contributeurs que les romans à intrigue addictive : la poésie et la « littérature dite classique » ;

- au partage de retours sur des conduites de lecture ou sur les lectures récentes, qui constituent une manière originale de défendre une identité de lecteur adolescent ;

- à la réflexion collaborative sur les modalités de lecture (l'émotion et la prise de distance).

Quatre fils sélectionnés ne comptent pas au nombre des 50 fils les plus populaires de la rubrique (ils comportent moins de 25 messages) mais ils proposent des thèmes de discussion originaux. Deux d'entre eux permettent d'examiner des retours sur la réception de textes poétiques (*Les plus beaux vers de la langue française* et *Aimez-vous la poésie ?*) ; deux autres renvoient à une réflexion sur différents (dé)plaisirs de la lecture en lien avec la condition adolescente (*Passage de l'adolescence à l'âge adulte*, qui évoque la recherche d'une modalité de lecture plus distanciée et *J'aime pas lire pour n'importe quoi !,* qui revient sur la sortie douloureuse des expériences immersives).

Dans la prochaine sous-section, l'exposition de la démarche d'analyse qualitative s'appuiera sur la définition des unités utilisées.

2.2. La démarche d'analyse des écrits asynchrones de lecteurs

Dans le contexte du forum non scolaire de lecteurs, un message constitue à la fois un écrit reconstituant une lecture (ou commentant une reconstitution) et un acte de langage, d'autant plus marqué qu'il est plus commun de ne pas écrire que de laisser une contribution visible par tous. Selon Marcoccia, en effet,

> le dispositif technique rend possible et normale la position de celui qui « écoute aux portes » (celui qui se contente de lire les messages) […] Lorsque quelqu'un envoie un message, il n'a aucune idée de qui peut le lire et peut tout au plus espérer que le destinataire direct de son message – lorsqu'il y en a un – le lira (2004, p.11).

Autrement dit, la situation de communication asynchrone relie des lecteurs scripteurs qui postent des reconstitutions d'expériences de lecture comme on lance des bouteilles à la mer (Moinard, 2012). Les verbalisations des réceptions cherchent à provoquer de nouvelles contributions grâce à leur précision et leur caractère évocateur.

La démarche d'analyse de ces écrits doit donc d'une part repérer comment les contributeurs rendent visibles et partageables des expériences de réception et comment ils accèdent à des significations. D'autre part, il faut rapporter chaque post analysé à un contexte discursif (le fil) ainsi qu'à un co-texte (les messages avec lesquels il entre en interaction).

2.2.1. Les unités d'analyse

Les écrits asynchrones du Forum, pour une large part, reconstituent des expériences de lecture dans un après-coup des échanges (plus ou moins différé par rapport au vécu). La mise en mots pour autrui prolonge des lectures participatives sous des formes différentes qui manifestent diversement la réflexivité. Les lecteurs scripteurs cherchent à faire sentir et comprendre des états intérieurs par l'écriture (le recours à la multimodalité est possible mais peu exploité en-dehors des zones d'identification du contributeur, comme nous le montrerons). De surcroit, ces reconstitutions sont associées à différents commentaires appelés par les fonctions des échanges : apporter/demander une aide (stratégique ou morale) ; confirmer des gouts ; explorer/faire découvrir de nouveaux centres d'intérêts.

À partir du cadre théorique décrit en première partie, nous pouvons rapporter les écrits asynchrones à des formes complémentaires de prises de distance. Les posts présentent principalement deux types d'association des modalités (participative et distanciée) de lecture :

- les textes du lecteur participatif expriment l'implication du lecteur, et parmi eux les textes du *lisant* (Jouve, 1992) traduisent l'immersion dans un univers fictionnel ; la distanciation réside alors dans le travail d'expression des vécus subjectifs ;

- les synthèses de la participation et de la distanciation thématisent, quant à elles, des relations entre les modalités de lecture ; elles proposent des significations en appui sur l'expression d'une lecture participative.

Ces deux catégories principales renvoient à des prises de distance différentes. La première ressortit à la régulation de la participation (nécessairement distanciée) ; elle peut traduire une attention aux contenus subjectifs et/ou à l'expérience dans son intensité (plus ou moins opaque pour le lecteur scripteur). La seconde catégorie révèle une distanciation plus interprétative par un sujet qui interroge les significations de son expérience.

En outre, les textes du lecteur participatif se déclinent en plusieurs sous-catégories. Certains de ces écrits expriment directement les expériences de lecture, en décrivant ce que le lecteur a imaginé et ressenti au moment de sa lecture. D'autres paraphrasent des éléments fictionnels ou citent les segments textuels à l'origine des vécus subjectifs, sans chercher alors à nommer ces derniers. La désignation directe des mouvements de la subjectivité, en effet, n'est pas toujours suffisamment évocatrice pour entretenir le désir de répondre chez autrui ; de surcroit, la production d'hyperonymes résumant des réactions de lecteur est cognitivement couteuse.

Cette distinction entre deux manières de reconstituer des expériences de lecture correspond aux deux principaux modes d'expression de l'affectivité distingués par Christian Plantin dans ses travaux sur les « émotions dans la parole parlée et écrite » (2011, p. 1). Dans le cadre d'une théorisation de l'argumentation, ce chercheur en sciences du langage établit une distinction entre les différentes expressions indirectes d'émotions, plus fréquentes dans les discours interactifs que leur désignation directe. Certains énoncés suggèrent l'émotion en ne mentionnant que ses manifestations dans le corps du sujet ému (« pâlir, être vert / trembler… » par exemple) ; ils se comprennent au prix d'une inférence consistant à induire la cause de la modification physique ou physiologique (« pâlir de / être vert de / trembler de peur »). Ces reconstitutions invitent donc à remonter vers l'émotion à partir de ce qui se trouve en quelque sorte « en aval », c'est-à-dire les réactions corporelles. D'autres expressions indirectes d'émotions évoquent une situation communément considérée comme un déclencheur d'un état émotionnel spécifique (ainsi, « le gardien de but au moment du pénalty »). Pour être compris,

ces énoncés réclament une inférence en sens inverse de la précédente, reliant la situation à l'émotion qu'elle est réputée déclencher (« l'angoisse du gardien de but… »). L'émotion est alors signifiée à partir de ce qui se situe « en amont », à savoir son stimulus.

Les textes du lecteur participatif se diversifient également selon les aspects de la lecture participative qu'ils expriment. Nous avons distingué au chapitre 4 de la première partie les imaginations par simulation mentale, les émotions portant sur des entités représentées dans l'œuvre, celles qui portent sur les valeurs représentées dans une œuvre ou qui traduisent un (dé)plaisir esthétique. Les écrits revenant sur la participation peuvent enfin interroger la difficulté ou la facilité à entrer dans une expérience de lecture ou à préciser des contenus subjectifs. Le tableau qui suit reprend la catégorisation retenue et illustre les unités.

Catégories	Textes[75] de la participation/Textes du *lisant*		Synthèses de la participation et de la distanciation
Sous-catégories	Reconstitution de la participation centrée sur l'œuvre (« par l'amont ») : - grâce à une paraphrase expressive d'univers fictionnels, - à l'aide de citations choisies.	Expressions (directes ou imagées) des réactions (psychologiques et/ou physiques) du lecteur (la reconstitution de la participation est alors effectuée « par l'aval ») : - reconstitutions d'images mentales ; - émotions liées à l'identification ou au monde fictionnel ; - émotions et jugements éthiques ; - émotions et jugements portant sur l'expérience esthétique ; - retours sur la facilité/ difficulté à accéder à une lecture participative porteuse de plaisir.	Mise en relation de réactions du lecteur et de remarques interprétatives exprimant des significations prêtées au texte ou attachées à l'acte de lecture.
Exemples commentés	Dans le fil *Déjà pleuré ?* : « La mort de Dumbledore, de Dobby et de Sirius dans *Harry Potter*... ouinnn ;(» (4, Anonymous). L'allusion à une expérience de lecture émouvante s'exprime	Dans le fil *Déjà pleuré ?* : « J'ai pleuré "seulement" deux fois en lisant un livre. La première fois c'était *Harry Potter* 3, je me souviens même plus pourquoi, je devais [être] dans un sale état » (2, UltraBright).	Dans le fil *J'aime pas lire…pour n'importe quoi !* : « Quand je lis un livre que j'adore, que je me projette dans l'univers avec les héros, dès que c'est fini c'est comme si on me retirait cet univers et alors la vie m'apparait vraiment terne... Je n'ai qu'une envie ; me téléporter dans le

[75] Le mot « texte » est utilisé en référence au tissage de contenus subjectifs et d'éléments de l'extrait ou de l'œuvre à lire qui justifie l'expression « texte du lecteur » ; il renvoie à des énoncés de longueurs et de complexités variées.

	essentiellement par la mention de l'épisode fictionnel ayant déclenché l'émotion. L'onomatopée et le smiley qui suivent renvoient avec ironie à un état d'âme du lecteur qui n'est pas décrit ou nommé.	Le lecteur scripteur centre son propos sur une réaction émotionnelle (intense), liée à l'identification. Le souvenir de la tristesse a occulté le contenu fictionnel (« je ne me souviens même plus pourquoi »). L'émotion à l'origine des pleurs est mise en relation avec l'état d'âme au moment de la lecture. (Il est difficile de déterminer si elle en est la cause ou la conséquence : « je devais être dans un sale état ».)	bookin[76] [bouquin] pour échapper à la banalité de notre existence » (5, Tibby55). La contributrice confère une signification au sentiment d'arrachement qu'elle décrit (« la vie m'apparait vraiment terne »). Cette prise de distance réflexive interprète l'expérience de lecture (non le texte) comme lieu de tension entre recherche de plaisir (immersif, fantasmatique) et prise en compte de la réalité.

2.2.2. Les mises en relation des énoncés de différentes catégories dans un post

Comme le montrent le premier et le troisième exemple commentés dans le tableau, les mises en relation d'énoncés de différentes catégories traduisent une progression de la réflexivité.

Une synthèse de la participation et de la distanciation (troisième exemple) correspond par définition à l'articulation d'au moins un énoncé reconstituant la participation et d'une remarque proposant des significations. La prise de recul qu'une telle synthèse traduit réside dans l'établissement d'une relation entre des éléments de natures différentes. Certaines de ces unités expriment même des retours sur des attentes ou proposent des critères de valeur (esthétique) par généralisation.

Le premier exemple du tableau présente un enchainement de deux textes de *lisant* (l'un renvoyant à la fiction, l'autre suggérant une réaction) qui traduit la réflexion du lecteur scripteur. Dans ce cas, la réflexion porte sur la cause d'une réaction, comme si le contributeur cherchait, dans l'œuvre, les stimuli d'une émotion.

Certaines articulations de retours sur des expériences centrés sur le texte et sur le lecteur aboutissent à une interrogation explicite sur les causes de réactions, comme dans l'exemple suivant, également choisi dans le fil *Déjà pleuré ?* :

[76] Nous reproduisons cette orthographe particulièrement révélatrice du mouvement d'immersion souhaité par les interlocuteurs, « bookin » semble renvoyer à *book in*.

> J'ai déjà pleuré deux fois : le premier c'était pour *Survivre avec les loups*, j'avais lu toute la nuit alors à fin j'ai pleuré à cause de l'émotion de la fin du bouquin, de la fatigue et parce que j'avais fini de le lire, une vraie folle quoi.
> La 2e fois c'était vers la fin du tome 3 de *La Quête des Livres-mond*es, si vous voulez le lire je ne peux pas vous [dire] pourquoi j'ai pleuré mais c'était trop fort pour moi. (31, Shad')

La première manifestation d'émotion est rapportée à plusieurs causes simultanément ; elle relève de la puissance immersive du livre (une fin particulièrement émouvante) de la situation du lecteur (la fatigue d'une nuit de lecture) et de la place de l'épisode (la dysphorie est due aussi à l'achèvement d'une fiction fort appréciée). Une telle association des explications témoigne d'une attention dédoublée à l'univers fictionnel (*le lu*) et au contexte (*le liseur*). Elle s'explique par le fait que l'origine de la réaction ne peut être rapportée uniquement à une intention du texte. Le second commentaire d'une réaction lacrymale affirme directement l'étrangeté (l'opacité) de l'expérience (« Je ne peux pas vous [dire] pourquoi j'ai pleuré mais c'était trop fort pour moi. ») tout en situant assez précisément l'apparition de l'émotion (« c'était vers la fin du tome 3… »). Un tel écrit de lecteur participatif traduit une forme de polyphonie attentionnelle (Schaeffer, 2015) équilibrant l'attention à l'expérience dans son opacité[77] et l'attention aux contenus subjectifs clairement identifiés. Ce post manifeste donc une distanciation participative importante (voir le chapitre 4 de la première partie). Il arrive aussi que les combinaisons de textes de lecteurs participatifs permettent de suggérer des affects inédits, étranges ou complexes.

Les associations entre catégories qui sont définies ici sont adaptées à l'examen du forum des adolescents. Nous enrichirons les unités d'analyse pour l'étude des blogs et des forums scolaires dans la troisième partie.

Nous décrivons à présent la démarche d'analyse permettant de reconstituer l'évolution des retours sur les lectures à travers les échanges asynchrones.

2.2.3. Les étapes de l'analyse

Les analyses de séquences de posts comportent trois étapes.

La première consiste à identifier les formes d'interactivité qui définissent le jeu des interactions dans une séquence de messages. Sur le forum, chaque post est nécessairement destiné à l'ensemble de la communauté (« multiadressé », Marcoccia, 2004), mais il demeure possible de s'adresser à un (ou plusieurs) contributeurs identifiés, par adresse directe (mais c'est rare) et/ ou en citant en tête du message les énoncés auxquels on souhaite répondre. La situation

[77] L'opacité est due ici à une incertitude sur ce qui éveille l'émotion non sur le contenu de celle-ci (voir Schaeffer, 2015, p. 320).

d'énonciation peut donc devenir compliquée, comme dans la séquence suivante, choisie dans le fil *Dernier livre lu ?* (en annexe 2).

23	par Telboo 21 Février 2012 *Hunger Games* tome 2 *L'embrasement* et je commence le dernier tome (malheureusement c'est le dernier, j'aurais voulu en avoir plus) ce soir Et pour mon livre préféré pour l'instant ça reste le premier *Hunger Games* et j'espère que le dernier sera aussi bien voire mieux !
24	par Smartiies 21 Février 2012 Telboo a dit: *Hunger Games tome 2 L'embrasement et je commence le dernier tome (malheureusement c'est le dernier, j'aurais voulu en avoir plus ce soir. Et pour mon livre préféré pour l'instant ça reste le premier Hunger Games et j'espère que le dernier sera aussi bien voire mieux !* J'ai lu les trois livres ! C'est G.E.N.I.A.L. Mon livre préféré reste le premier *Hunger Games*. Le troisième est vraiment bien aussi . Et je situerais le deuxième tome en dernier si je faisais un classement. Néanmoins, *Hunger Games* reste une trilogie magnifique ! Dommage qu'il n'y ait que trois livres :/. Pour ceux que ça intéresse, le film sortira le 23 mars prochain ! Puisse le sort vous êtes favorable.
55	par maruja17 Mars 2012 A_Universe, tu aimes HG? parce que je trouve que c'est bien mais que le dernier est naze.....Sinon j'ai terminé le tome un des Haut Conteurs c'est gé-nial!!!
56	par XxYumexX 17 Mar 2012 13:50 Pour ma part, C'est *Jessie* de Stephan King ! Voili voilou ! J'adore cet auteur, son écriture et ... la façon dont il arrive à faire travailler notre imagination, parce que je connais peu de bouquins qui me donnent autant de frissons que les siens x)
57	par Pandore 17 Mars 2012 Le dernier tome d'*Hunger Games, La révolt*e. Eh bien moi maruja je l'ai beaucoup aimé. Il change beaucoup des deux premiers tomes, voire totalement. La seule touche négative est peut-être la fin, que j'ai trouvé bâclée.
64	par maruja 24 Mars 2012 Pandore a dit: *Le dernier tome d'Hunger Games, La révolte. Eh bien moi maruja je l'ai beaucoup aimé. Il change beaucoup des deux premiers tomes, voir totalement. La seule touche négative est peut-être la fin, que j'ai trouvé bâclée.* c'est pour ça que je dis que le 3eme m'a déçue !!

L'initiatrice du topic (maruja) cherche régulièrement à animer les échanges en suscitant des conversations duelles dans la suite des billets. Une de ses interventions (post 55) constitue une adresse directe à un autre participant dans le but de recueillir un nouvel avis : « A_Universe, tu aimes HG ? parce que je trouve que c'est bien mais que le dernier est naze.... ». Une autre contributrice choisit d'interpeler de la même façon pour témoigner d'une divergence de gouts : « Eh bien moi maruja je l'ai beaucoup aimé » (57, Pandore). L'interlocution duelle se poursuit en différé (après 7 posts, une semaine plus tard) : maruja extrait alors du fil les phrases de Pandore auxquelles elle répond : « Pandore a dit : […] c'est pour ça que je dis que le 3eme m'a déçue !! ». L'auteure du post 24 utilise le même procédé de marquage des interactions pour prolonger un jugement : « Telboo a dit : […] J'ai lu les trois livres ! C'est G.E.N.I.A.L ».

L'auteur du post cherche ainsi à rassembler « ceux que ça intéresse » : il répond à Telboo tout en s'adressant à la communauté des adolescents lecteurs et en son sein plus particulièrement aux amateurs de *Hunger games*. Ces échanges explicitement adressés apparaissent dans un fil gardant généralement la forme (peu interactive) d'une suite de titres assortis de jugements juxtaposés.

La deuxième étape d'analyse conduit à catégoriser finement les énoncés faisant retour sur les lectures selon les unités précisées en 2.1.1. Le troisième temps consiste à reconstituer les évolutions des lectures exprimées à travers les échanges en comparant les écrits des lecteurs. Nous faisons apparaitre dans le tableau suivant l'évolution des textes de lecteurs que les deux dernières étapes d'analyse[78] permettent de dégager dans notre séquence d'exemple

	Deuxième étape d'analyse	Troisième étape d'analyse
23	par Telboo 21 Février 2012 Hunger Games tome 2 L'embrasement et je commence le dernier tome (malheureusement c'est le dernier, j'aurais voulu en avoir plus) ce soir **Texte du *lisant* centré sur le lecteur** Et pour mon livre préféré pour l'instant ça reste le premier Hunger Games et j'espère que le dernier sera aussi bien voire mieux ! **Textes du *lisant* centrés sur le lecteur (jugement de gout + attente)**	Le contributeur ne se contente pas de mentionner des titres mais précise des jugements et des attentes (au moment d'aborder le tome 3) en articulant des textes de *lisant* centrés sur le lecteur.
24	par Smartiies 21 Février 2012 Telboo a dit: *Hunger Games tome 2 L'embrasement et je commence le dernier tome (malheureusement c'est le dernier, j'aurais voulu en avoir plus ce soir. Et pour mon livre préféré pour l'instant ça reste le premier Hunger Games et j'espère que le dernier sera aussi bien voire mieux !* J'ai lu les trois livres ! C'est G.E.N.I.A.L. Mon livre préféré reste le premier Hunger Games. Le troisième est vraiment bien aussi . Et je situerais le deuxième tome en dernier si je faisais un classement. **Textes de *lisant* centrés sur le lecteur, comparant les plaisirs.** Néanmoins, Hunger Games reste une trilogie magnifique ! Dommage qu'il n'y ait que trois livres :/. Pour ceux que ça intéresse, le film sortira le 23 mars prochain ! Puisse le sort vous êtes favorable.	Le post 24 fait écho au précédent. Il manifeste une réflexion accrue en comparant finement les jugements de gout pour chacun des tomes de la trilogie (et en invitant à prolonger la comparaison à propos du film)

[78] Dans la colonne de gauche nous soulignons les énoncés analysés et indiquons en gras les catégories auxquelles nous les rapportons. Dans la colonne de droite nous commentons l'évolution des retours sur les réceptions à travers les interactions.

	Information visant à créer l'attente (d'un plaisir spécifique).	
55	par maruja17 Mars 2012 A_Universe, tu aimes HG? parce que je trouve que c'est bien mais que le dernier est naze..... **Texte de *lisant* évaluatif comparant les réceptions des tomes de Hunger games** Sinon j'ai terminé le tome un des Haut Conteurs c'est gé-nial!!! **Texte de *lisant* centré sur un autre livre.**	L'initiatrice du topic reprend en écho (et de manière moins précise) la comparaison des tomes de Hunger games proposée dans le post 24. Les deux textes de *lisant* avancent des jugements généraux incitant à de nouvelles contributions.
56	par XxYumexX 17 Mar 2012 13:50 Pour ma part, C'est Jessie de Stephen King ! Voili voilou ! J'adore cet auteur, son écriture et ... la façon dont il arrive à faire travailler notre imagination , **Texte de *lisant* ou** synthèse de la participation et de la distanciation ? parce que je connais peu de bouquin qui me donnent autant de frissons que les siens x) **Texte de *lisant* suggérant l'intensité des vécus subjectifs et rapportant les réactions émotionnelles au travail d'un auteur.**	Les retours sur les mouvements de la subjectivité gagnent en réflexivité : trois aspects de la participation sont distingués (l'activité imaginaire/ les émotions provoquées par l'immersion, les appréciations esthétique). Les textes de *lisant* tendent vers des synthèses de la participation et de la distanciation ? Les énoncés évoquent (sans la thématiser complètement) une relation entre l'écriture de S. King et l'intensité de la participation.
57	par Pandore 17 Mars 2012 Le dernier tome d'Hunger Games, La révolte. Eh bien moi maruja je l'ai beaucoup aimé. **Texte de *lisant* centré sur le lecteur (jugement de gout)** Il change beaucoup des deux premiers tomes, voire totalement. La seule touche négative est peut-être la fin, que j'ai trouvé bâclée. **Texte de lisant centré sur le texte.**	La contributrice articule des textes de lisant de natures différentes : le jugement de gout répondant au post 55 est étayé par un retour à l'univers fictionnel. Le jugement est ainsi nuancé (il met en perspective le déplaisir produit par la « fin bâclée » et le plaisir provoqué par l'ensemble du tome.
64	par maruja 24 Mars 2012 Pandore a dit: *Le dernier tome d'Hunger Games, La révolte. Eh bien moi maruja je l'ai beaucoup aimé. Il change beaucoup des deux premiers tomes, voir totalement. La seule touche négative est peut-être la fin, que j'ai trouvé bâclée.* c'est pour ça que je dis que le 3eme m'a déçue !! **Texte de *lisant* centré sur le lecteur. Jugement global.**	L'argument proposé par le post précédent est repris (donc confirmé) au service d'un jugement d'ensemble moins nuancé.

L'examen de cette séquence de posts montre un certain accroissement de la réflexion à travers les échanges. D'une part, certaines interactions duelles (marquées) aboutissent à articuler des textes de *lisant* centrés sur le lecteur et sur l'œuvre de manière à coordonner des gouts ou à justifier des avis divergents. D'autre part, avec le post 56, un contributeur propose des écrits fortement réflexifs (tendant vers la synthèse de la participation et de la distanciation) afin de rendre compte de son admiration pour les livres de Stephen King. La démarche

d’analyse permet donc de reconstituer les évolutions d’écrits de lecteurs entretenues par un effort pour argumenter à distance.

Conclusion du chapitre

Le *Forum Ados* constitue un espace mal connu (et étrange pour un adulte, professeur qui plus est) dont il s’agit d’explorer la singularité. Dans ce contexte, l’exigence de rigueur conduit à récuser le préjugé d’une expression nécessairement inventive et réflexive parce que libre pour examiner les contraintes et les normes propres à la situation d’écriture. Il faut rappeler également que ce Forum réunit des lecteurs scripteurs adolescents fort différents par leurs expertises et les valeurs qu’ils expriment. L’étiquette « ados » masque en fait une diversité intragénérationnelle qui s’exprime dans les manières de revenir sur des lectures ; nous verrons par exemple qu’une recherche de distinction conduit certains à s’exprimer en connaisseurs avertis et parfois en lettrés. Sans présupposer donc une spontanéité féconde mais sans rechercher à tout prix les expressions de compétences directement transférables en contexte scolaire, nous rendons compte dans le prochain chapitre d’une étude du *Forum Ados* qui prolonge une curiosité éveillée par sa lecture assidue au début de la recherche.

CHAPITRE 2 : LE *FORUM ADOS*, LIEU DE FORMATION BUISSONNIÈRE DES LECTEURS

Introduction du chapitre

Les adolescents lecteurs voient dans le Forum un espace de socialisation unique, comme en témoignent les réponses suivantes à la question « Aimes-tu parler de tes lectures ? », dans le fil *Dis tu lis comment toi ?* (dont les 10 premiers posts sont reproduits en annexe 4) :

> J'aime bien en parler oui. Mais ça a tendance à énerver mon entourage donc je me retiens (12, Tiané)
> Oui, j'adore, mais malheureusement, pas énormément de gens autour de moi aiment écouter. (15, Cat)
> Beaucoup, sur le tchat d'ailleurs, j'ai déjà parlé dans le vide de Percy Jackson (20, Lazy)
> Je n'ai personne avec qui en parler. (18, Leicko).
> À ceux qui s'intéressent oui sinon pas à n'importe qui (36, foufa-16,)
> Oui mais personne en IRL [In Real Life] (92, N130).

Ces remarques traduisent une difficulté à trouver des occasions d'échanges sur les lectures dans la vie courante ; elles indiquent que la sociabilité du Forum comble un manque, même s'il arrive de « parler dans le vide » c'est-à-dire sans obtenir de posts en retour. L'espace numérique est décrit comme un refuge pour des lecteurs passionnés, désireux de prolonger les plaisirs de la lecture participative par des échanges avec ceux « qui s'intéressent » et « aiment écouter ». Les résultats des analyses qualitatives que nous commentons dans ce chapitre montrent que ce partage entre *happy few* favorise dans une certaine mesure une réflexion des lecteurs scripteurs s'exprimant selon des voies originales.

Selon la sociologue Anne Barrère, les activités juvéniles (en général) relèvent d'une « éducation buissonnière[79] » (2011) qui implique quatre sortes « d'épreuves » :

- les adolescents doivent gérer la quantité d'activités qui s'offrent à eux ;

- ils recherchent une intensité des expériences (« être à fond dedans ») contre le risque d'ennui ;

- ils veulent affirmer leur singularité en solidarité avec les pairs (par la démarcation, la recherche d'authenticité, la création ou la compétition) ;

- enfin, ils se projettent dans l'âge adulte en s'habituant à composer avec le monde réel.

[79] La chercheuse a théorisé cette notion à partir d'entretiens avec des adolescents élèves de 3e ou de terminale.

L'examen de la rubrique « Littérature » conduit à décrire des formes singulières d'une formation buissonnière des lecteurs et par les lectures. Les partages asynchrones de retours sur des réceptions entre pairs répondent effectivement à une recherche d'intensité, de singularité et de maturité.

Nous examinerons dans la première section comment le besoin de maintenir un lien à distance et le souci de leur propre développement par les contributeurs déterminent les reconstitutions d'expériences et leurs commentaires. Dans la seconde section, nous commenterons les principales évolutions réflexives des posts de lecteurs.

1. Un réseau de lecteurs passionnés

Le site *Forum Ados* joue en quelque sorte le rôle d'un réseau social utile pour lire plus et intensément. D'une part, les contributeurs cherchent à se réunir à partir d'une passion commune pour la lecture (selon les cas, pour la lecture d'un genre ou d'œuvres variées). D'autre part, la réunion en ligne sert à optimiser les plaisirs de lecture. Le parcours dans les différents fils révèle, en effets, que, pour bien des adolescents du forum, ces satisfactions semblent à conquérir et même menacées. Plusieurs fils populaires répondent par exemple à des demandes visant à réitérer des plaisirs de lecture, comme *Livre du genre Hunger Games, Divergente* ou *Que lire après Hunger games ?* D'autres appels à la communauté des lecteurs cherchent à éviter les lectures déplaisantes, comme *Et les lectures que vous n'avez pas aimées ?* ou *Le pire livre de votre vie.* Ces échanges ne se limitent donc pas à un partage de titres mais donnent les moyens de se replonger dans une fiction prenante, comme le montrent les deux messages inauguraux suivants :

> Coucou!
> J'ai fini la trilogie *Hunger games*, que j'ai vraiment adorée, il y a bientôt 2 mois. Et je sais vraiment pas quoi lire de nouveau, de bien, quelque chose qui vous a vraiment marqué (1, Casia 13).
> Bonjour,
> Je viens de lire *Divergente* de Véronica Roth et j'ai adoré. Je voudrais s'avoir si il existait d'autres livres du même genre téléchargeable en eBook gratuitement. Merci d'avance (1, Derkhwolls).

Les demandeurs voient dans la communauté des pairs une source d'information fiable pour retrouver un certain type de plaisir assez précisément décrit à partir des titres appréciés. Ils comptent sur les compétences encyclopédiques et pratiques des autres adolescents (par exemple la connaissance de nombreux titres facilement accessibles) ainsi que sur leur capacité à conseiller en fonction de leurs propres rencontres avec les œuvres (« quelque chose qui vous a vraiment marqué »).

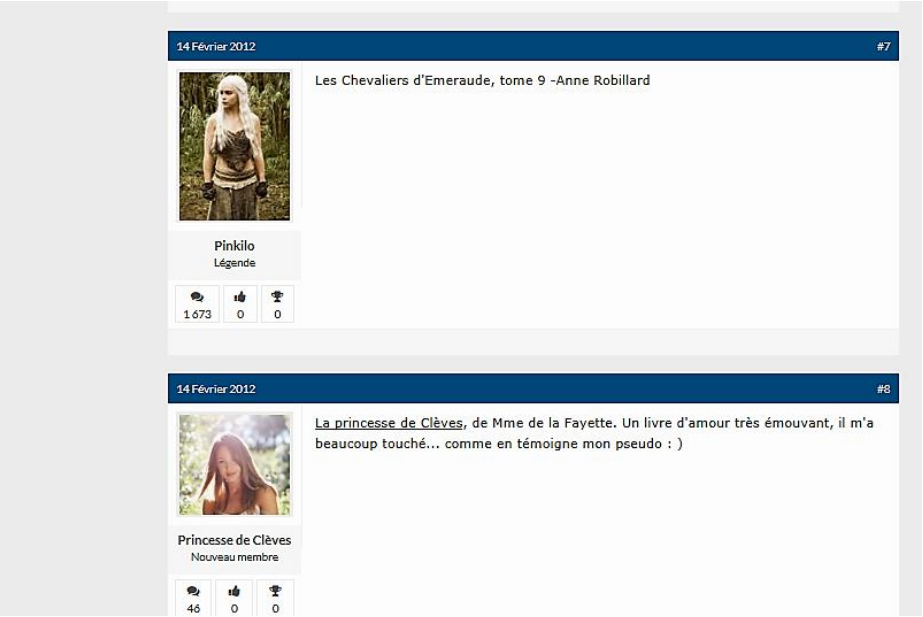
Cette recherche d'intensité par les expériences de lectures se double d'une sorte d'anxiété perceptible dans l'insistance de certains appels (« Et je sais vraiment pas quoi lire de nouveau »). L'affirmation suivante (déjà commentée dans le tableau du chapitre précédent, en 2.1.1) indique nettement qu'une inquiétude nait de la sortie de l'expérience immersive de lecture : « dès que c'est fini c'est comme si on me retirait cet univers et alors la vie m'apparait vraiment terne... » (5, Tibby 55, fil *J'aime pas lire pour n'importe quoi !*). La crainte de retomber dans l'ennui après une expérience d'immersion heureuse est traduite aussi dans plusieurs titres de fils assez suivis : *Fin d'un livre = triste ; Cherche bouquin désespérément ! ; Des titres ?? S.V.P* (voir l'annexe 1).

Les conversations en ligne offrent aussi des occasions de compenser les inquiétudes en prolongeant les plaisirs de la lecture immersive par l'échange empathique entre lecteurs qui se comprennent. Les échanges asynchrones exigent donc la capacité à se représenter en lecteur passionné.

1.1. La figuration de soi comme lecteur

Pour le sociologue Dominique Cardon, le « design de l'identité dans les espaces numériques présente […] un caractère beaucoup plus stratégique que la "gestion de la face " ou le "management des impressions" dont nous faisons montre dans les interactions en face-à- face » (2008, p. 98). Pour envisager l'identité numérique comme une construction, le chercheur reprend la notion de « face », qui désigne dans les travaux de Goffman (1967/1974) la valeur sociale positive que les interactants cherchent à préserver. Selon Cardon, cette identité renvoie même à un « processus de simulation de soi que facilitent les technologies du web en autorisant les personnes à endosser des rôles qui échappent à leur univers quotidien » (p.101). La figuration de soi en ligne relève donc de jeux variés entre une identité sociale et des identités projetées, plus ou moins fantasmées. Parmi les formes de visibilité distinguées par Cardon, le « modèle du phare » correspond à ce que nous observons sur le forum des adolescents : « des zones de forte visibilité émergent des connexions initiées par les individus pour mêler des traits de leur individualité avec les thèmes des productions qui les lient aux autres » (p.104). Les adolescents du Forum choisissent en effet de mettre en lumière certains traits identitaires à travers leurs manières de se présenter en ligne et de revenir sur leurs lectures.

Certaines figurations de soi sont formatées par le système, qui affiche une fiche de signalement en tête de chaque post, comme on le voit sur la capture d'écran suivante.



Capture d'écran 1 : forum-ados.fr, fil *Dernier livre lu ?* (Récupérée le 26 mai 2018)

Des données relatives à l'activité en ligne du contributeur réunissent le nombre de messages écrits (qui détermine une position hiérarchique, ici « légende » et « nouveau membre ») ainsi que le nombre de « j'aime » reçus par le message. Au-delà, l'identité numérique est fixée par une image (un avatar) et un pseudonyme. Nous voyons sur la capture d'écran que l'avatar de la première intervenante traduit une identification à un personnage d'*heroic fantasy* qu'elle apprécie. Le pseudonyme de la seconde, « la princesse de Clèves » est commenté dans le post par une mention d'émotion (« un livre d'amour très émouvant, il m'a beaucoup touchée »). Dans ces deux exemples, la figuration de soi sous l'apparence ou le nom d'un personnage fictionnel construit une identité de lectrice capable d'une intense participation.

L'auto-définition des contributeurs s'enrichit surtout à travers les multiples traces des activités de lecture dans les posts comme les mentions des livres lus avec (dé)plaisirs, les précisions sur des gouts et les renvois aux expériences de réception. L'affirmation de réactions émotionnelles intenses, en particulier, contribue à une représentation de soi en lecteur sensible et confiant dans la capacité des autres à le comprendre. Dans l'exemple suivant, un aveu de sensibilité est partagé en ligne : « *Le garçon qui voulait courir vite* de Pierre Bottero il est génial ce livre j'ai tellement pleuré dessus que j'aurais pu remplir une piscine ◡̈ » (10, maruja). Le post préserve la « face » (Goffman 1967/1974) grâce au ton adopté ; l'hyperbole « j'aurais pu

remplir une piscine » marque une auto-ironie plaisante que l'émoticône souligne[80]. Le smiley fonctionne aussi comme un appel à la sympathie d'autrui qui facilite la confidence à distance.

En d'autres occasions, des contributeurs se définissent en commentant leur singularité d'amateurs de lecture, comme dans cet exemple, pris dans le fil *Aimez-vous la poésie ?* : « J'adore ça, la poésie ! D'ailleurs mes amis se foutent un peu de moi, à cause de ça... mon auteur préféré est Gérard de Nerval (<3). » (12, La-folle). Le pseudonyme, l'affirmation d'un gout peu répandu et de ses conséquences dans la vie quotidienne concourent à une revendication d'originalité. L'image de soi ainsi projetée permet de trouver une place sur le forum des lecteurs passionnés. Nous verrons ultérieurement (en 1.3) que les identités d'amateurs de lecture sont diverses et qu'elles peuvent parfois entrer en tension au cours d'échanges conflictuels.

Les contributeurs au Forum se représentent aussi comme des sujets en développement, dont l'éducation (aux livres et par les livres) reste à parfaire ; ils se montrent attentifs à élargir leurs horizons de lecteur et à découvrir de nouveaux gouts. Le post inaugural suivant définit avec précision la situation d'adolescente lectrice :

> Coucou !
> J'ai 15 ans et depuis petite je lis beaucoup. À l'adolescence j'ai lu les livres genre *Tara Duncan, 16 Lunes, Twilight*... Enfin ce genre-là... Mais depuis quelques temps je cherche des livres un peu plus réfléchis, qui ont une signification et un sens... […] Donc des livres entre ados et adulte […] un minimum réfléchis, où on peut ressentir quelque chose. (1, Cocow).

La conscience de son évolution par la contributrice s'exprime à travers la description d'une exigence nouvelle. La condition adolescente est résumée par le passage d'une lecture strictement immersive à une lecture littéraire, entretenant une articulation des modalités de lecture (« un minimum réfléchis, où on peut ressentir quelque chose »).

La recherche de plaisirs de lecture réitérés et l'ouverture à de nouveaux centres d'intérêt caractérisent l'identité de lecteurs adolescents dans laquelle se reconnaissent les participants au Forum. Dans ce contexte, les reconstitutions des réceptions servent aussi bien la quête d'intensité qu'une réflexion sur le monde (Barrère, 2011). Encore faut-il que ces retours sur les expériences participatives soient suffisamment évocateurs pour entretenir des échanges malgré les délais entre les envois et l'absence de rencontre réelle entre les contributeurs. Nous explorons dans la sous-section qui suit la force performative des écrits des lecteurs.

[80] À l'instar d'un des exemples cités dans le tableau du chapitre 1 de la présente partie, en 2.1.1.

1.2. La description de plaisirs de lecture au service du lien social

La socialisation par le partage des lectures sur le forum des adolescents exige des reconstitutions d'expériences assez précises et suggestives pour assurer les fonctions d'information, de soutien ou de conseil que nous avons indiquées précédemment. Les retours sur les expériences participatives constituent même les principaux actes de langage qui structurent les échanges entre les adolescents lecteurs.

L'examen des messages inauguraux montre que les textes de *lisant* étayent aussi bien les demandes de conseils que les propositions de partages (voir au chapitre précédent, en 1.1, les fonctions des fils). Le post suivant définit le cahier des charges d'une requête précise en appui sur la description de la participation attendue :

> Hey, les gens. Besoin de vous.  Je ne lis pas beaucoup, mais lorsque je tombe sur un livre qui me plaît vraiment, je le dévore en trois jours...  J'adore les romans sur les adolescent(e)s, qui parlent d'amour, de lycée, amitié, etc. Je cherche un livre dans ce style-là.
>
> J'ai lu "Deux sorcières pour un garçon" de Sarah Mlynowski que j'ai adoré, ou encore "L'amour est en chaussette" de Gudule. Connaissez-vous d'autres livres dans le même genre ??? Si possible pas de la Renaissance. (C'est vrai que *Roméo & Juliette*, c'est bien, mais c'est chiant à lire...) 
>
> J'ai essayé de taper sur *Google*, mais je trouve rien. Alors je m'en remets à vous  Merci de vos réponses.  (1, Luluuu).

La demandeuse prend soin de délivrer toutes les informations utiles pour obtenir des informations plus adaptées que celles qu'elle a trouvées avec *Google*. Pour cela, elle évoque avant tout l'effet de rapt recherché (« je le dévore en trois jours »), puis mentionne deux exemples prototypiques avant de revenir sur quelques traits architextuels favorisant une identification aisée (des personnages lui ressemblant, un contexte familier). Elle affine encore sa demande en précisant un possible obstacle de nature esthétique (« C'est vrai que Roméo & Juliette, c'est bien, mais c'est chiant à lire… »). L'ensemble dessine précisément les contours d'une participation espérée à travers une articulation efficace de textes de *lisant* centrés sur le lecteur (en l'occurrence la rapidité de la lecture et quelques jugements de gout) et sur les œuvres (des mentions de titres et de traits ayant entretenu le plaisir attendu). Ces reconstitutions d'expériences de réception constituent donc une demande (plutôt pressante : « Besoin de vous ») aux « gens » du forum, c'est-à-dire à d'autres lecteurs capables de comprendre le plaisir recherché et d'entendre l'appel (« je m'en remets à vous »). Comme bien d'autres, cette demande se donne les moyens de susciter des réponses grâce à l'habileté avec laquelle le plaisir de lecture recherché est rendu sensible.

Ce message caractérise aussi la nature du « besoin » des autres. Pour les adolescents du Forum, pris par des obligations sociales et scolaires, les parenthèses de lecture immersive semblent toujours trop courtes et aléatoires. Certaines descriptions de lectures participatives favorisent aussi un partage de stratégies permettant de sanctuariser des moments de lecture.

Dans le fil *Dis tu lis comment toi ?*, les réponses à la question « Des endroits préférés pour lire ? » proposent des ressources pour optimiser les plaisirs de lecture. Dans les quatre exemples suivants ?, des intervenants décrivent avec précision les circonstances (spatiales ou temporelles) aidant à la lecture participative :

> Au CDI (quand j'y vais seule sinon c'est galère d'alterner lecture et délire entre amis)
>
> Dans le bus le matin et le soir en rentrant. J'aime bien me caler contre la vitre, écouteurs sur les oreilles et me plonger dans un bon bouquin.
>
> Dès que je trouve un endroit, j'y squatte et je lis.
>
> Dans mon lit au chaud avec mon chat sur les genoux (émoticône signifiant : « soupir de bonheur »).

Ces notations expriment l'instance du *liseur* (Picard, 1986) afin d'indiquer comment saisir ou favoriser des occasions de lectures pleinement participatives. Un lecteur scripteur évoque la mise entre parenthèses du jeu social (« entre amis ») ; un autre s'approprie son environnement (« j'y squatte ») ; quelques-uns décrivent les manières se préparer pour un abandon à l'imaginaire (« j'aime me caler contre la vitre… » ; « dans mon lit… avec mon chat sur les genoux »). De telles notations illustrent bien le resserrement du « cercle magique » qui, selon Michel Picard, « accompagne et soutient un processus régressif patent [celui du *lu*] : on lit […] au repos, si possible en un lieu familier, dans son fauteuil ou même dans son lit… » (1986, p. 46-47).

La capacité à évoquer la participation contribue donc au maintien de la communication et du lien social sur le forum non scolaire. Les fils se développent parfois pendant des durées importantes, comme le montrent les indications reprises dans l'annexe 1. Dans cette situation, la clarté et la suggestivité des retours sur la participation permettent de rendre visibles des vécus subjectifs pour inciter de nouveaux lecteurs scripteurs à contribuer aux échanges en large différé Le fil *Déjà pleuré ?* (en annexe 5) offre un exemple de ce phénomène. La succession rapide des premiers posts (12 billets se succèdent en deux jours) laisse place à un ralentissement. Les messages suivants se suivent avec des délais de deux ou trois jours voire de trois semaines entre les posts 27 et 28, mais sans empêcher les interactions. Le post 28 par exemple cite le post 1 (archivé un mois et demi plus tôt), pour lui répondre :

> YoschiMiki a dit:
> Moi c'était Combat d'hiver de Jean-Claude Mourlevat, parce que à la fin, l'un des personnages auquel je m'étais attachée sans m'en rendre compte meure.
> Je n'avais pas pleuré, mais ça m'avait fait un choc aussi. Je le relirais bien... (28, Anne-onnyme)

Le premier texte de *lisant* interroge une émotion empathique, plus exactement la prise de conscience d'une réaction empathique d'abord inaperçue, d'une manière suffisamment précise pour entrainer un écho. À distance (temporelle et physique), le second contributeur déclare une résonance émotionnelle (« ça m'avait fait un choc aussi ») qui conduit au désir de relecture.

Les textes de lecteur participatif centrés sur l'œuvre ou suggérant la force des expériences de lectures ou encore les textes décrivant les conditions de l'immersion sont donc appelés par le contexte communicationnel, social et cognitif du forum des adolescents. Ces écrits contribuent au partage des gouts comme à l'ouverture de nouveaux horizons.

1.3. Des suggestions de plaisirs renouvelés entre connaisseurs et amateurs

Le forum des adolescents présente aussi des propositions de découvertes suggérant de nouveaux plaisirs. Les délivrances d'informations ou de conseils manifestent alors un souci du développement culturel (voire scolaire) de l'autre. Le post inaugural du fil *Aimez-vous la littérature dite classique ?* (en annexe 6), par exemple, invite explicitement à explorer des territoires moins balisés sur le Forum :

> Yop.
> Après recherche, je n'ai pas vu ce topic alors je propose de le faire. Comme le titre l'indique : aimez-vous la Littérature dite "classique" ? Ou la dédaignez-vous ? Pourquoi ? Quels sont vos auteurs et/ou livres favoris ? Quels sont vos auteurs/livres détestés ? J'ai mis classique entre guillemet parce que ça n'englobe pas que la période du classicisme, au contraire je (et je sais que beaucoup font de même) Je l'élargis à tous les grands auteurs qui ont marqué leur époque que ce soit au XVII^{e} comme au XX^{e} siècle. (1, Goldmund)

L'initiateur manifeste à la fois sa connaissance du forum (« après recherche je n'ai pas vu ce topic ») et une posture lettrée (« j'ai mis classique entre guillemets […] je l'élargis à tous les grands auteurs »). Il ouvre en toute connaissance de cause (et avec une certaine efficacité) une discussion portant sur les réceptions d'une littérature scolaire. Loin d'opposer le plaisir des lectures de romans pour adolescents au refus de lectures classiques, les échanges qu'il engage cherchent à traduire des expériences esthétiques et affectives. Des évocations précises et suggestives de rencontres avec les textes classiques entretiennent les échanges ; ainsi :

> Oui j'en lis beaucoup. J'essaye de faire moitié-moitié entre littérature actuelle et d'autrefois.
> Je viens de relire *Bérénice* de Racine, qui est vraiment incroyable. Il y a des vers qui me font vraiment quelque chose.
> « Bérénice autrefois m'ôta toute espérance ;
> Elle m'imposa même un éternel silence

> Je me suis tu cinq ans ; et jusques à ce jour
> D'un voile d'amitié j'ai couvert mon amour. »
> C'est incroyable ! Et il y a des vers comme ça partout (8, Maupassant).

Le répondant (dont le pseudonyme affiche le gout pour la littérature « dite classique ») prolonge un conseil stratégique visant à la diversification des lectures (« j'essaye de faire moitié moitié ») par une citation commentée. Celle-ci (qui correspond à un texte de *lisant* centré sur le texte) est par elle-même un acte de langage dans la mesure où elle incite à partager une expérience esthétique intense, difficile à nommer ou à caractériser directement (« des vers qui me font vraiment quelque chose » ; « c'est incroyable »). Le geste anthologique cherche ici à réunir des adolescents, connaisseurs ou non des classiques, autour d'un effort d'appropriation. Le soin (pédagogique) de conduire les autres à de nouvelles expériences esthétiques s'associe à une représentation flatteuse de soi, comme lettré capable d'une lecture esthétique des vers raciniens.

Il arrive parfois que l'accueil des paroles d'amateurs et la recherche de distinction entrent en tension. Alors, les échanges autour d'expériences participatives conduisent à (re)préciser le contrat de communication entre lecteurs et les valeurs qui le fondent. La polémique suivante, choisie dans le fil *Hunger games !!!!* (en annexe 7), montre un recadrage tout à fait significatif :

> Ce qui me dégoûte c'est que le livre était très peu connu avant que sorte le film. Moi je l'ai lu début 2011, et je peux vous garantir que pour trouver le second tome j'ai franchement galéré après. Bref, personne ne connaissait. Et là, hop, c'est adapté en film alors t'as tout un ramassis de débiles qui se disent " TIENS JE VAIS LIRE LE LIVRE " et qui après se prétendent fans. S'ils l'étaient vraiment, ils n'auraient pas eu besoin d'attendre un tel buzz pour lire ce livre exceptionnel (11, Emelyde, 12 Juil 2012).
>
> J'ai lu le livre y a un an, ma cousine me l'a offert. J'ai lu les trois dans la même semaine, bien avant la sortie du film. Mais sans ma cousine j'aurais jamais entendu parler de Hunger Games. Je trouve ça stupide que tu prennes de haut ceux qui ont découvert cette saga un peu plus tard. Ce n'est pas parce qu'ils ont d'abord vu le film qu'ils ne sont pas fans autant que toi ou moi (16, VicR, 14 juillet 2012).
>
> Oups, j'en ai vexé quelqu'un et je suis désolée. Je ne prends personne de haut, je trouve juste ça dommage de lire un livre après avoir vu le film. […] Si on voit le film d'abord, on ne POURRA PAS se dissocier des images du film (25, Emelyde, 19 Juillet 2012).
>
> C'est vrai qu'il est plus "croustillant" de voir un film après avoir lu le livre que le contraire mais qu'on soit dans un cas ou dans l'autre ne nous rend pas plus "digne" (26, Pixel, 19 juillet 2012).

La polémique part de la confrontation de « spectatures » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) du film (qui vient de sortir au moment des échanges) avec les lectures des trois tomes de Suzanne Collins. La première intervenante hiérarchise ces expériences participatives à l'avantage des livres et voit dans l'antériorité du gout pour ces derniers l'indice qui distingue

les vrais fans (de « ce livre exceptionnel ») du tout-venant. Cette opposition et le ton sur lequel elle est énoncée (« un ramassis de débiles ») déclenchent une réaction indignée. La répondante entretient la polémique (« je trouve ça stupide ») et critique fortement une définition du « fan » qui exclut les simples amateurs (« Ce n'est pas parce qu'ils ont d'abord vu le film qu'ils ne sont pas fans autant que toi ou moi ».). La séquence orageuse s'apaise avec les regrets de la première intervenante et le post d'un troisième contributeur réaffirmant plus calmement une égalité (en droit) entre tous ceux qui apprécient *Hunger Games* (« qu'on soit dans un cas ou dans l'autre ne nous rend pas plus "digne" »). Cet échange exprime et résout une tension (observable dans d'autres fils) entre les amateurs et les connaisseurs. Il conduit à réaffirmer la volonté commune d'ouvrir des échanges à tous les amateurs de bonne volonté qu'ils soient fans de la première heure ou non). La polémique en somme met en lumière certains aspects du « cadre » qu'elle contribue à refonder.

1.4. Les cadres de la conversation asynchrone des lecteurs

Dans un espace réunissant des lecteurs divers par leurs gouts, leurs âges et leurs expertises, les cadres de la conversation reposent sur le partage des retours sur les expériences participatives. Les examens des messages inauguraux des 99 fils les plus actifs et des séquences retenues montrent que les échanges du Forum appellent :

- l'écriture des reconstitutions de lectures participatives évocatrices de (dé)plaisirs, dans le but de susciter des posts en retour ;

- les manifestations d'intérêt pour les lectures subjectives exprimées, à travers des échos empathiques ou des demandes de précisions ;

- un accueil bienveillant des différents témoignages, évitant les jugements sur la valeur des reconstitutions (mais pas l'expression des divergences de gouts). Les manifestations d'expertise (des fans ou des connaisseurs) sont saluées mais ne sont pas exigées.

Ces réquisits permettent de maintenir le lien entre les pairs qui se reconnaissent dans une identité commune d'adolescents lecteurs. Ils favorisent deux conduites utiles au développement des fils et à l'évolution des écrits de lecteurs.

D'une part, les initiateurs des fils cultivent l'art de susciter des échanges par l'association de demandes précises et de reconstitutions éclairantes de leurs expériences. Le post initial du fil *Dis tu lis comment toi ?* (en annexe 4), par exemple, révèle bien l'ingéniosité dont certains lanceurs de fils font preuve :

Plutôt corne ou marque-page ?
Corne, j'aime avoir la preuve que j'ai lu un livre […]
Que penses-tu des séries de plusieurs tomes ?
J'aime bien mais parfois c'est trop répétitif ou tiré par les cheveux pour faire mieux que le tome précédent.
As-tu un livre culte ?
Non je ne pense pas, j'en aime beaucoup, j'ai souvent des coups de cœur mais pas de livre culte.
Aimes-tu relire ?
Oui, j'aime redécouvrir un livre ou remarquer des détails que j'avais loupés. […]
Aimes-tu parler de tes lectures ?
Oui, j'aime beaucoup
Comment choisis-tu tes livres ?
Par le bouche à oreilles […]
Des endroits préférés pour lire ?
Absolument partout, d'ailleurs j'ai toujours un livre dans mon sac.
Un livre idéal pour toi serait…
N'importe quel bon livre
Tu lis quoi en ce moment ?
Je n'ai pas peur (1, La pas douée).

La contributrice, membre expérimentée, invente un questionnaire efficace, à l'origine d'un des fils les plus riches et durables de la rubrique[81]. Ses questions invitent à commenter des conduites (« corne ou marque page ? » ; « aimes-tu relire ? », « des endroits préférés pour lire ? »), des stratégies (« comment choisis-tu tes livres ? ») et des gouts (« que penses-tu des séries ? », « tu lis quoi en ce moment ? ») et offrent ainsi l'occasion d'exprimer précisément une identité de lecteur passionné. Ce format permet aux répondants de se représenter, de conseiller et même de formuler de nouvelles demandes (comme en témoignent les posts 4 et 6). En outre, l'initiatrice du topic acquiert rapidement une forme de présence à distance en répondant à ses propres questions. Elle se décrit ainsi en quelques formules comme une lectrice fervente (« j'ai souvent des coups de cœur » ; « j'ai toujours un livre dans mon sac ») et avide d'échanges sur les lectures.

D'autre part, des contributeurs savent relancer les échanges en citant les avis qu'ils souhaitent commenter. Dans l'exemple qui suit, un des répondants au questionnaire précédemment mentionné choisit de se situer par rapport à un avis exprimé :

Frusciante a dit :
As-tu un livre culte ? Mon livre culte... ce serait Thérèse Raquin, de Zola. Ou ptètre Le Horla de Maupassant.
Pourquoi ? C'est marrant, moi et Zola ça fait deux. Maupassant j'adore et j'adhère à son style mais Zola je n'ai jamais vraiment accroché, jamais vraiment essayé, peut-être. Alors, je me demande pour (*sic*) c'est ton titre référence, ça m'aidera sûrement à me lancer dans l'univers Zola (6, Mansfield).

[81] Voir l'annexe 1.

Une conversation duelle se greffe sur la succession des réponses grâce à l'extraction d'une prise de position. La demande de conseil implique une relecture active du fil pour situer des réponses au questionnaire par rapport aux gouts du demandeur. L'auteur du billet 6 suscite une recommandation (un « titre référence » dans la bibliothèque intérieure d'un pair) dans le but d'accéder à la lecture plaisir d'un roman de Zola.

La compréhension des spécificités de la situation offerte par le forum des adolescents autorise à examiner dans la prochaine section les compétences de lecture littéraire exprimées dans les écrits asynchrones.

2. Des apprentissages informels de la lecture littéraire

L'effort pour rendre partageables des expériences, l'attention aux besoins exprimés par les autres contribuent à des apprentissages informels en ligne. Certains échanges montrent des évolutions des retours sur les réceptions traduisant différentes formes de distanciation. Les manifestations de l'attention à la participation seront commentées en 2.1 et 2.2 ; les évolutions vers des écrits interprétatifs, en 2.3.

2.1. Les interrogations des expériences participatives

Les analyses montrent une diversité de retours sur les réceptions conduisant souvent à des commentaires comparatifs. Certains contributeurs reviennent sur la permanence de leurs réactions, d'autres examinent au contraire des changements et des évolutions.

Le souci de l'autre favorise un enrichissement des textes de *lisant.* Dans l'échange suivant (choisi dans le fil *Hunger games !!!!*, en annexe 7), le partage des notations d'émotions aboutit aux prises de distance :

> J'ai vu au ciné le 1 et j'ai lu le 2 et 3, et ils sont juste magnifiques, j'ai pleuré quand j'ai fini le 3, j'voulais pas que ça se termine (46, Hanna).
> Hanna S. a dit: j'ai vu au ciné le 1 et j'ai lu le 2 et 3, et ils sont juste magnifiques, j'ai pleuré quand j'ai fini le 3, j'voulais pas que ça se termine.
> Oh trop mignon !!! Moi non plus je voulais pas que ça se termine ... On va envoyer une pétition a l'auteur pour qu'elle en réécrive 1 ^^ (47, Moi-et-juste-moi)
> Hanna S. a dit: j'ai vu au ciné le 1 et j'ai lu le 2 et 3 , et ils sont juste magnifiques, j'ai pleuré quand j'ai fini le 3, j'voulais pas que ça se termine.
> Je viens de le relire et moi aussi j'ai pleuré sur le 1 ^^ Au même endroit pendant le film et dans le livre : quand Katniss prend la place de Prim à la moisson et quand Rue meurt ... En même temps y'a de quoi pleurer ! (48, Moi-et-juste-moi).

Les interactions en ligne se développent grâce à l'accueil que la seconde contributrice, plus expérimentée, réserve à l'aveu d'émotion de la première (« j'ai pleuré quand j'ai fini le 3 »/« Oh trop mignon !!! ») L'échange conduit à interroger les causes des réactions exprimées.

La répondante indique que la réaction est partagée donc qu'elle a sa logique (« Moi non plus j'voulais pas que ça se termine » ; « moi aussi j'ai pleuré sur le 1 ») ; elle interroge ensuite la réitération de la réaction émue exactement au même moment de la fiction dans une remarque plus distanciée. Son commentaire – « y'a de quoi pleurer » – constitue à la fois une allusion invitant à imaginer la scène fictionnelle (c'est-à-dire un acte de langage permettant l'économie d'un résumé) et l'identification d'une cause de la réaction commune. L'échange conduit donc à reconsidérer une réaction partagée pour l'envisager comme un effet.

Certains topics reposent entièrement sur la comparaison d'expériences de lectures, comme le fil *Harry Potter ou Twilight ?* (en annexe 3) dont le post inaugural interroge la confrontation :

> *Harry Potter* ou *Twilight* ?
> Pour ma part, je sais bien que ce n'est pas comparable.
> Entre *HP* que j'ai lu, et regardé pendant une bonne partie de ma jeunesse, et *Twilight* et ses guimauves qui débarquent, je dirais *Harry Potter*. Mais comme votre avis m'intéresse, ben voila ! (1, Rebecca).

Ce message paradoxal demande une comparaison tout en en affirmant les limites. L'initiatrice des échanges tranche d'emblée le débat sur sa propre préférence (« *HP* que j'ai lu et regardé pendant une bonne partie de ma jeunesse »/« *Twilight* et ses guimauves ») pour mieux inciter les contributeurs potentiels aux jugements de gout (« Mais […] votre avis m'intéresse »). La réponse suivante montre que la confrontation des lectures des deux œuvres prend sens pour les adolescents du Forum :

> *Harry Potter* je connais depuis toute petite mais en grandissant je trouve que les films deviennent gonflants mais j'adooooooore les livres. Mais *Twilight* en livres aussi j'adooooore et en film aussi, […] Moi personnellement on me pose la question je ne saurais pas répondre, je suis partagée.... (4, Soza).

La coexistence des appréciations positives renvoie à deux âges de la vie de la lectrice ; *Harry Potter* a accompagné l'enfance mais *Twilight* semble répondre à un gout nouveau qui n'est d'ailleurs pas caractérisé (« j'adooooore » suffisant à exprimer l'appréciation). La contributrice semble décrire sa situation d'adolescente à travers l'évolution (et l'enrichissement) des satisfactions apportées par les expériences participatives (« en grandissant je trouve que » ; « je suis partagée »).

Dans le fil *Déjà pleuré ?* (en annexe 5), les échanges favorisent un épaississement des commentaires de réceptions. Certains posts avancent une réflexion sur les causes et la nature des émotions du lecteur, comme dans l'exemple suivant :

> J'ai pleuré pour plusieurs livres, même si je me rappellerai pas de tous ! Généralement, quand je pleure, c'est que le passage (triste ou pas) est si parfait que l'auteur en devient un magicien (68, Anonymous).

Ce contributeur insiste sur une cause originale des pleurs du lecteur, fondée sur la perception d'une beauté du texte (« le passage (triste ou pas) est si parfait que l'auteur devient un magicien »). Il décrit une émotion esthétique.

Le message suivant témoigne également d'une attention aux différents aspects de l'expérience de lecture :

> Je n'ai pas pleuré mais j'ai été très ému à la lecture des *Nourritures terrestres* d'André Gide. Certains passages absolument magnifiques sur la vie m'ont profondément marqué (29, Anonymous).

La distinction entre pleurer et être ému conduit ici à articuler l'évocation d'une émotion esthétique à la mention d'une interprétation aux résonances personnelles (« certains passages sur la vie m'ont profondément marqué »).

Il arrive enfin que des adolescents lecteurs interrogent directement l'étrangeté d'une expérience de lecture, comme le montre l'exemple suivant choisi également dans le fil *Déjà pleuré ?* :

> J'ai pleuré pour 2 livres.
> - *The Last Song* : À la fin le père de l'ado rebelle meurt. Elle regrette amèrement d'avoir été dure avec lui alors que lui l'aimait de tout son cœur. Elle disait le haïr et ce n'est qu'à la fin du livre qu'elle se rend compte qu'elle aimait son père.
> - *Eragon* (le tout dernier tome) : À la fin du livre, au tout dernier chapitre il y a une scène qui m'a fait pleurer comme une madeleine. Il n'y [a] aucune mort. C'est juste le moment ou deux personnages partent pour ne jamais revenir mais il y a juste un je-ne-sais-quoi qui fait que la scène est vraiment triste. Je sais pas vraiment comment expliquer mais ce moment est très très fort (9, Anonymous).

La mise en perspective des deux souvenirs de lecture est intéressante. La première reconstitution dégage les inférences d'une scène fictionnelle pathétique (« elle se rend compte qu'elle aimait son père »). Dans la seconde, en contraste, le contributeur revient sur l'étrangeté d'une expérience de lecture. Il interroge sa réaction au regard d'un contenu fictionnel apparemment moins dramatique que dans le cas précédent (« Il n'y a aucune mort »). Il s'efforce de rendre compte de l'opacité d'une expérience dont il ne parvient pas à justifier l'intensité (« Je sais pas vraiment comment expliquer » ; « un je ne sais quoi qui fait que »). Cette reconstitution témoigne d'une conduite participative chez un lecteur scripteur qui équilibre les attentions à des réactions plus ou moins clarifiées. En outre, le caractère heuristique d'un tel post révèle une forme de confiance en des destinataires jugés capables d'accepter une reconstitution qui n'explique pas tout. Nous verrons dans la troisième partie que cette situation est difficile à didactiser.

Nous constatons donc qu'une réflexion collaborative portant sur des phénomènes liés à la lecture participative se développe en ligne. Les souvenirs de lectures s'enrichissent de remarques distinguant divers contenus, de propositions de significations, mais aussi de commentaires interrogeant les contours et les causes des émotions évoquées. Nous examinons dans la prochaine sous-section comment s'exprime en ligne une conduite participative permettant la rencontre avec des œuvres du passé et des poèmes.

2.2. Les efforts de diversification des expériences de réception

Comme nous l'avons indiqué au chapitre 3 de la première partie, « la lecture au premier degré » (David, 2011, 2014) peut impliquer un travail spécifique d'adaptation. David (2014) insiste sur l'effort exigé par la lecture participative d'œuvres (du passé) qui exposent « à une pensée autre, à des affects insoupçonnés, à des calibrages inédits de la sensation et de la perception » (p. 25). Les lecteurs passionnés du Forum utilisent les échanges, entre autres fonctions, pour favoriser l'implication dans des œuvres nouvelles malgré la perception d'une étrangeté des codes ou des choix d'écriture. Des textes de lecteur participatif explorant finement des évolutions de réactions et l'entrée dans une lecture participative constituent des ressources pour la communauté. Il arrive par exemple que des contributeurs fassent retour sur des lectures d'œuvres imposées par l'école, non pour opposer les lectures devoirs aux lectures plaisirs, mais pour témoigner de l'accession à une lecture affective ou esthétique en situation scolaire. Le post suivant, tiré du fil *Dernier livre lu ?*, reconstitue assez précisément une rencontre personnelle avec un roman patrimonial :

> *Au Bonheur des Dames* de Zola J'ai commencé à le lire par obligation mais au fur et à mesure je me suis attachée aux personnages, à l'histoire en elle-même et je trouve que Zola a une vision très moderne de la société, c'est très intéressant. Un classique, À LIRE !!! ☺ (57, Lisa.it*).

L'auteure du message déplie un processus en trois étapes : la lecture par obligation laisse progressivement place à une empathie qui aboutit enfin à proposer une lecture actualisante. Le conseil final (assorti de procédés d'insistance par usage des majuscules et de l'émoticône) se donne comme une conséquence du plaisir décrit. La prescription par la lectrice adolescente impliquée vient donc ici prolonger une demande scolaire.

Le message qui suit revient sur l'entrée progressive dans une lecture participative de poèmes en réponse à la demande « Aimez-vous la poésie ? » :

> À vrai dire, avant de m'être posé quelques jalons, je dédaignais ce style : je trouvais ça inintéressant, je m'ennuyais enfin pour faire court, je ne prenais pas plaisir à en lire jusqu'à

> ce que j'y prenne goût au fil de mes lectures et ça a porté ses fruits. À présent, je me sens comme harpée par la musique des mots, ça peut être un voyage fabuleux ; c'est ensuite que l'on se rend compte qu'il y a tant de secrets à découvrir lorsqu'on lit un poème patiemment et pouvoir ensuite le relire pour l'apprécier davantage (14, Confidentiel).

La reconstitution d'un parcours de lecteur définit un véritable travail d'acculturation ayant modifié la participation (« avant »/« à présent »). La contributrice décrit l'acquisition d'une participation adaptée au texte poétique, attentive à sa musicalité et recherchant la relecture esthétique. L'évocation d'une attention polyphonique (Schaeffer, 2014) aux sens et aux sons bénéficie de la trouvaille d'expression « harpée par la musique des mots » (à moins qu'il s'agisse d'une confusion ?).

Le post suivant (tiré du fil *Dernier livre lu ?*) décrit lui aussi l'expérience de lecture non comme un rapt (espéré ou réalisé) mais comme une construction, voire un apprentissage :

> *La Mécanique du Cœur* de Mathias Malzieu. […] On se plonge pas tout de suite dans l'histoire mais l'atmosphère installée au fil des pages par l'auteur, nous y glisse petit à petit. (275, Anonymous).

La progressivité de l'adhésion implique l'acceptation, dans un premier temps, d'une lecture faiblement captivante (« on se plonge pas tout de suite dans l'histoire »). Cette progressivité participative semble favoriser une relation esthétique, intégrant à la fois les réactions du lecteur et la perception de l'écriture (« l'atmosphère installée au fil des pages par l'auteur nous y glisse… »).

Des messages renvoyant à une entrée progressive et lente dans la participation restent cependant bien plus rares que les témoignages d'un « happage » (Legallois et Poudat, 2008) immédiat du lecteur par une fiction addictive (pour adolescents).

Nous constatons aussi que les lectures imposées par l'école peuvent donner lieu à des échanges témoignant de lectures impliquées. Le constat, dressé par Scheepers (2017), d'un « rejet virulent, sévère et presque unanime des lectures imposées, particulièrement au collège » (p. 273), n'est exact qu'à l'échelle de certains fils. Les adolescents du Forum critiquent en effet l'obligation de lecture en contexte scolaire mais montrent aussi qu'il est possible, pour un lecteur passionné, de développer une expérience heureuse de lecture malgré tout.

En somme, le *Forum Ados* offre un espace d'expression qui entretient la recherche de nouvelles rencontres heureuses avec les œuvres variées. La réflexion collaborative qui s'exprime à travers certains échanges porte souvent sur la participation, appréhendée à travers ses réussites immédiates ou comme une conduite exigeant un apprentissage.

2.3. Les explorations de significations

Comme le précise un jeune contributeur au fil *Dernier livre lu ?* (en annexe 2), « Les livres sont une façon de comprendre le monde » (68, Petit Prince Oscar). Les reconstitutions des réceptions conduisent de fait des interactants à exposer leur compréhension du monde sentimental, moral ou social. Dans le post suivant, tiré du fil *Déjà pleuré ?* (en annexe 5), une expérience d'immersion fictionnelle aboutit à l'acquisition d'un savoir sur la vie :

> J'ai versé une larme pendant la lecture d'*Une Vie*, de Maupassant. Le parcours de cette femme est tellement émouvant. On se rend compte que la vie est courte, tellement courte et unique (11, Nifi).

La jeune contributrice tire de sa lecture empathique une leçon sur la fragilité de l'existence, comme si la lecture lui avait permis de vivre par procuration tout un « parcours ».

Dans le post qui suit, tiré du fil *Hunger games !!!!*, (en annexe 7), les significations sont plus précisément indiquées à travers un commentaire argumenté :

> C'est un peu forcé du début, sa "romance" [celle de Katniss] avec Peeta, j'ai d'ailleurs été assez déçue de la fin du film, que Katniss n'avoue pas que c'est faux, qu'elle n'est pas (encore) amoureuse de lui. Je veux dire quand un garçon et une fille au physique avantageux, issus du même district, sont amenés à se côtoyer dans une arène, entourés d'ennemis qui veulent leur peau, il est inévitable qu'ils finissent par éprouver des sentiments amoureux réciproques, pour moi c'est un peu trop artificiel. Alors qu'avec Gale on part sur une véritable amitié, du vécu, ils se sont choisis non parce qu'il n'y avait personne d'autre mais parce qu'ils avaient le goût de la chasse en commun. (32, Hi-hi11).

Le jugement axiologique sur le personnage féminin central (« j'ai été déçue que Katniss n'avoue pas que c'est faux ») et l'évaluation d'une vraisemblance des sentiments (« c'est un peu trop artificiel ») se mêlent dans un post qui dépasse le simple retour sur l'identification. La contributrice interprète les relations sentimentales au sein du triangle amoureux en réponse au questionnement du premier post : « Que pensez-vous de "l'histoire d'amour " de Katniss et Peeta ? Préfériez-vous la voir avec Gale ? » (1, Moi-et juste-moi). Alors que les autres intervenants se contentent d'exprimer leurs réactions (ils rappellent des étonnements ou des anticipations), l'auteure du post 11 théorise une opposition entre deux formes d'attachement amoureux. Sa synthèse de la participation et de la distanciation rend compte d'une éducation sentimentale médiatisée par la fiction.

Dans les deux exemples précédents, une situation imaginairement « vécue » (mentalement simulée au cours de la lecture) permet aux lecteurs scripteurs de comprendre le monde moral et de se comprendre. Ces posts illustrent bien les thèses de Schaeffer (1999) quant au rôle de structuration affective et cognitive de l'immersion fictionnelle.

Pour les adolescents du Forum, les lectures impliquées permettent en effet d'interroger des phénomènes sociaux et des normes morales. Nous avons déjà indiqué, à propos du fil *Passage de l'enfance à l'âge adulte* que la volonté de grandir peut conduire à rechercher des « livres un peu plus réfléchis, qui ont une signification et un sens... » (1, Cocow). La première réponse à cette demande propose une fiction politique, la *Vague* de Todd Stasser, parce qu'elle « est facile à lire et donne à réfléchir » (2, Shad). La participation aisée permet d'accéder à des problèmes qui seraient plus (trop ?) difficiles à aborder abstraitement.

La lecture à la fois immersive et distanciée qui s'exprime dans le post suivant, extrait du fil *Votre livre du moment ?* (en annexe 12), favorise une réflexion sur les conduites amoureuses féminines :

> Je lis maintenant *Tess d'Urberville*, écrit par Thomas Hardy. C'est un livre sur les mœurs d'autrefois ; elles seraient conçues de nos jours comme des choses très normales. Par exemple, le fait qu'une fille de cette époque aimait quelqu'un et se couchait avec lui sans être mariée était un péché très grave. J'aime le sujet car je peux comprendre mieux le monde dans lequel nous vivons maintenant. (23 Adelaide).

Cet échantillon constitue une synthèse de la participation et de la distanciation qui dénonce l'opprobre que subit l'héroïne (dont la lectrice a fait l'épreuve par empathie). De surcroit, le post commente l'expérience de lecture en tant que moyen pour « comprendre le monde » actuel. L'immersion dans un univers social fonctionnant selon des normes morales différentes du monde actuel conduit la contributrice à questionner son environnement.

L'évolution des textes de lecteurs dans le fil *Votre livre du moment ?* indique une réflexion herméneutique. Dans ce long fil, la juxtaposition des retours sur les plaisirs de la participation s'enrichit progressivement de propositions de significations (surtout dans les posts 13, 23 et 88, repris en annexe 12). Le post 13 marque une évolution dans les échanges. Tout en faisant écho au gout exprimé par d'autres pour les livres de la tétralogie *Entre chiens et loups* de Malorie Blackman, le contributeur annonce des significations politiques et sociales :

> Marine a dit:
> Marinou a dit:
> Mon livre du moment c'est le dernier tome de la collection Entre chiens et loups; les plus beaux livres que je n'ai jamais lu.
> J'avais lu le 1, j'avais beaucoup aimé. Mais la mort de Callum a fait que j'ai absolument pas eu envie de lire la suite.
> HAAA! J'ai lu les trois et j'ai vraiment adoré. […] C'est un très beau récit qui parle de racisme, d'amour, de haine, de politique...Disons que la façon dont sont présentées les choses est très enrichissante.
> Imaginez un monde. Un monde où tout est noir ou blanc. Où ce qui est noir est riche, puissant et dominant. Où ce qui est blanc est pauvre, opprimé et méprisé. Un monde où les communautés s'affrontent à coup de lois racistes et de bombes. C'est un monde où Callum et Sephy n'ont pas le droit de s'aimer. Car elle est noire et fille de ministre. Et lui blanc et

> fils d'un rebelle clandestin... Et s'ils changeaient ce monde ? (présentation de l'éditeur) (13, Junko)

Ce post cite et prolonge deux textes de *lisant* centrés sur le lecteur pour montrer en quoi l'intrigue prenante (reprenant la structure de *Roméo et Juliette*) sert la dénonciation de préjugés. Sans oublier de citer sa source, le contributeur rapporte un résumé pris sur le site de l'éditeur, qui permet à la fois d'entrer dans un univers (« imaginez un monde ») et de suggérer des pistes d'interprétation.

L'auteur du post s'adresse à des pairs recherchant une lecture « enrichissante » pas uniquement divertissante. Dans la suite de son billet, cette exigence transparait à travers une demande de conseil :

> Enfin pour le moment je suis en pleine recherche d'un bon bouquin à dévorer... Je lis "Nuits d'enfer au paradis", un recueil de nouvelles écrites entre autres par Stephenie Meyer, mais je ne vous le recommande pas vraiment, sauf si vous êtes une fille, ado en pleine crise et en manque d'histoires à la *Twilight*. Perso je trouve ça nul et neuneu. Alors qui a un vrai morceau à me proposer…? (13, Junko)

La métaphore finale (« un vrai morceau ») exprime efficacement une demande de lectures substantielles que précise le jugement de valeur critique à propos des nouvelles de Stephenie Meyer (« Perso je trouve ça nul et neuneu »).

Le forum non scolaire constitue donc (de manières différentes selon les fils de discussion) « un espace public au sens d'Habermas[82] […] où les citoyens peuvent exercer leur droit de parler et de juger des biens culturels » (Leveratto et Leontsini, 2008, p.149). Tout en construisant leur identité d'adolescent lecteur, les contributeurs apprennent à argumenter à propos de leur gout et des significations que les livres prennent pour eux.

Conclusion du chapitre

En définitive, l'espace numérique non scolaire parvient à rassembler à distance (mais bien réellement) des adolescents par le partage des lectures. Trois fonctions du *Forum Ados* déterminent des évolutions réflexives.

D'abord, les échanges répondent au besoin d'alimenter une passion pour la lecture au premier degré. Ils visent donc à obtenir des avis délivrés par des prescripteurs fiables pour réitérer les lectures plaisirs en limitant les risques de déception. Certains fils soutiennent plus particulièrement un effort d'adaptation à des « cadres inédits de subjectivation » (David, 2012),

[82] Voir Habermas, J. (1978) *L'espace public* (Marc B. de Launay trad.), Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre Strukturwandel der Öffentlichkeit, Berlin : Herman Luchterhand Verlag).

c’est-à-dire un travail permettant d’accéder à une « lecture subjective » d’œuvres nouvelles, parfois même d’œuvres imposées par l’école.

Ensuite, le forum des adolescents établit un lien entre des amateurs de lecture qui trouvent difficilement des interlocuteurs dans les contacts en présentiel. La relation à autrui par le partage des gouts implique l’élaboration d’une figuration de soi comme lecteur passionné à travers les témoignages répétés d’expériences de réception.

Les conversations asynchrones répondent enfin à une volonté de se comprendre comme lecteur et à travers la lecture. Les contributeurs au Forum confrontent leurs gouts tout en cherchant à en acquérir de nouveaux. Ils cherchent également à questionner des conduites humaines ou le monde social à partir de reconstitutions d’expériences immersives.

Plusieurs manifestations de la distanciation permettent de remplir les différentes fonctions du Forum des adolescents. Certains écrits asynchrones expriment le *lectant interprétant* (Jouve, 1993), à travers des synthèses de la participation et de la distanciation commentant des valeurs ou des comportements humains. Le plus souvent, les posts traduisent une attention aux vécus subjectifs de la lecture, que ce soient des réactions bien identifiées ou la perception d’une intensité émotionnelle. L’instance exprimée dans des textes centrés sur le lecteur correspond au « *lectant du lu* » défini par Louichon comme celle « de la secondarité identitaire, qui se manifeste par le fait que la lecture devient "plus vive et plus vigilante que d’habitude" » (2009, p. 141). Certains messages reviennent précisément sur les conditions matérielles des expériences de réception afin de commenter la place faite à la lecture immersive dans la vie. Ils expriment en quelque sorte un *lectant du liseur*.

Conclusion de la deuxième partie

L'étude du forum des adolescents apporte des réponses à nos deux questions de recherche.

Elle montre d'abord que les « cadres de la conversation » asynchrone entre adolescents jouent un rôle favorable à l'expression des lectures participatives et distanciées pour trois raisons. Le maintien des échanges en différé entre pairs dépend largement de l'efficacité des retours sur les lectures, qui doivent rester assez évocateurs et précis pour susciter de nouvelles contributions. De surcroit, l'ouverture des échanges à tout lecteur de bonne volonté, quelle que soit l'expertise que les autres lui reconnaissent, conduit à confronter des voix de lecteurs diverses. L'accueil généralement bienveillant des textes de *lisant* à caractère personnel enfin favorise leurs épaississements.

Les analyses qualitatives des échanges entre adolescents permettent aussi de répondre au second questionnement portant sur les évolutions des écrits de lecteurs. Nous avons montré que les posts s'enrichissent à travers les interactions en ligne selon les cheminements suivants :

- la caractérisation des réactions émotionnelles, axiologiques et esthétiques devient plus précise et plus riche ;

- la description des expériences participatives conduit parfois aux interrogations sur une certaine opacité de l'expérience ; les contributeurs questionnent la nature de leurs affects et leur(s) origine(s) qu'ils rapportent à la fois aux textes (à l'organisation d'une intrigue ou à des choix d'écritures) et à la situation du lecteur (c'est-à-dire à son humeur, voire à des circonstances) ;

- plus rarement, des significations sont proposées ; elles renvoient à l'interprétation de soi (en tant qu'adolescent) et de conduites humaines à partir des expériences d'immersion fictionnelle.

L'outil théorique précisé au chapitre 4 de la première partie aide à voir la diversité des manifestations réflexives portant sur les expériences participatives et à comprendre les enjeux des échanges non scolaires. Un contributeur expérimenté affirme au début du fil *Passage de l'adolescence à l'âge adulte* (en annexe 9) : « On ressent des trucs dans quasiment tous les livres, […] Après il faut voir vers quels genres tu voudrais plus aller » (4, UltraBright). Cette assertion suggère bien que les échanges en ligne impliquent un effort collaboratif pour équilibrer l'attention à l'expérience (à l'intensité toujours un peu mystérieuse des « trucs ») et la mise au clair de contenus subjectifs.

Les résultats de la présente étude invitent à poser la question de la transposition des pratiques sociales en contexte scolaire sans présupposer leur transférabilité immédiate. Certes le Forum des adolescents révèle des conduites intéressantes à didactiser, en particulier des manières de susciter des textes de lecteurs riches, de demander des précisions pour explorer les conduites visant à une lecture plus participative et pour dégager des significations. Pourtant, sur ce forum, très peu d'adolescents lecteurs contribuent activement et l'effort interprétatif n'est pas requis. Ces caractéristiques seraient à l'évidence défavorables à un apprentissage scolaire de la lecture littéraire (comme va-et-vient entre des modalités).

Pour autant l'examen de ce type de forum en formation d'enseignants pourrait favoriser une connaissance des pratiques non scolaires de la lecture de la littérature. Il s'agirait de faire revenir sur des conceptions réductrices des lectures ordinaires et de susciter la réflexion des professeurs sur les « déjà-là » et leurs réinvestissements en contexte scolaire.

L'étude du Forum non scolaire autorise par conséquent à aborder, dans la prochaine partie, des forums et les blogs scolaires comme des dispositifs en tension entre une recherche d'horizontalité des échanges et une verticalité différemment exprimée selon les professeurs.

TROISIÈME PARTIE : ÉTUDE SUR DES USAGES SCOLAIRES D'ÉCHANGES ASYNCHRONES ENTRE LECTEURS

Introduction de la troisième partie

La recherche développée dans cette troisième partie examine les pratiques de dix professeurs de lettres du secondaire ayant mis en œuvre des dispositifs d'enseignement hybrides[83].

La situation actuelle de l'enseignement du français au secondaire confère une pertinence à l'examen des choix effectifs d'enseignants faisant usage de blogs [84] pour former des lecteurs. Le contexte récent, en France, est caractérisé en effet par l'exhortation institutionnelle aux usages du numérique, envisagés comme des catalyseurs d'un renouvèlement des pratiques d'enseignement. Dans leur « présentation » du numéro 178 de la revue *Le Français Aujourd'hui*, « L'enseignement des lettres et le numérique » (2012), Catherine Becchetti-Bizot et Max Butlen résument cet enjeu : « Alors que les nouveaux outils et dispositifs technologiques appelleraient un enseignement reposant sur un mode plus collaboratif que transmissif, nombre d'enseignants résistent encore à de tels changements » (p. 4).

Pourtant, l'accès à un « mode collaboratif » d'enseignement que les usages d'espaces numériques d'échanges entre lecteurs sont censés favoriser est rarement interrogé sur la base d'observations de pratiques. Les séminaires nationaux annuels, *Les Rendez-vous des Lettres*, organisés par la Direction générale de l'Enseignement Scolaire (DEGESCO) du Ministère français de l'Education Nationale et l'Inspection générale depuis 2010 diffusent certes de nombreuses « présentations d'actions pédagogiques » innovantes Mais les usages de blogs ou de réseaux sociaux que l'institution diffuse par ce canal relèvent majoritairement de la publication d'écrits et de productions multimodales (articles, pages *Facebook*). L'examen des fiches (proposées par des enseignants choisis par les représentants des corps d'inspection) réunies dans les « brochures » des séminaires de 2015, « Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique » (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2015) et 2016, « Enseigner les lettres avec le numérique. » (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2016) montre que les possibilités offertes par les interactions asynchrones (commentaires d'articles entre pairs ou publications d'articles se répondant) sont peu décrites.

[83] Une définition de l'hybridation sera précisée au début du premier chapitre, en 1.1.
[84] Nous employons ici le mot dans un sens générique. Des précisions définitionnelles ont été apportées dans la première partie, chapitre 1, 1.1.

En 2015, sur les 14 fiches s'inscrivant dans le thème « Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction », une seule propose des échanges asynchrones, pour annoter les récits brefs d'autrui. Il s'agit de la fiche n°12 : « écrire, commenter, dialoguer, réécrire : ateliers d'écriture de récits brefs », rédigée par un professeur de l'académie de Créteil. En 2016, 2 des 10 propositions relatives aux « métamorphoses de l'apprentissage et de la transmission : culture antique, culture numérique, d'une renaissance à l'autre ? » décrivent des échanges asynchrones :

- la fiche n° 9 « Montaigne, premier blogueur de l'histoire » mentionne le recours à un mur virtuel *Padlet* avec des élèves de 1re technologique pour publier des « écrits de synthèses » exprimant leurs lectures (éventuellement actualisantes) de larges extraits des *Essais*. Pour l'auteure de la fiche, le « mur collaboratif rend possibles les échanges, en croisant certains messages » (p. 82) ;

- la fiche n° 10, « Entrer dans la lecture des textes par le dialogue entre pairs » rend compte d'échanges asynchrones entre lecteurs sur un espace numérique spécifiquement conçu pour « générer et animer des débats en ligne » : « l'outil numérique Dialoguea, […] conçu par une équipe de Montpellier (Jean Sallantin, CNRS, Claire Ollagnon, Véronique Pinet, Philippe Estival) », a été utilisé pour des lectures analytiques et des préparations à la dissertation en 2e et 1re.

Ces deux derniers exemples suggèrent une évolution récente vers la prise en compte d'une situation d'échanges spécifique grâce aux outils de communication asynchrone. Ces présentations d'innovations ont cependant tendance à rapporter des effets sur la réflexion de lecteurs essentiellement aux potentialités des outils. Avancer que le blog rend possible des croisements de messages ou que telle plateforme est conçue pour « générer et animer des débats en ligne » ne permet pas de savoir si un débat asynchrone entre lecteurs a pu se tenir (ou non) ni de réfléchir aux conditions qui le favorisent.

Le contexte actuel de l'enseignement littéraire est également caractérisé, selon Sylviane Ahr, par la recherche de (ré)conciliations des multiples pôles qui entraient antérieurement en opposition :

> L'enseignement de la littérature est aujourd'hui un espace où […] lecture empathique et lecture distanciée […] pratiques de lecture scolaires et pratiques de lecture extrascolaires, culture livresque et culture numérique sont à envisager de façon conjointe. (2015, p. 233)

Les enseignements que nous étudions s'inscrivent dans un effort de rapprochement des modalités de lecture puisque les professeurs font usage de blogs pour accueillir des expressions

des réceptions « empathiques » et entrainer leurs évolutions vers des écritures métatextuelles plus « distanciées ». Nous verrons que dans les faits cependant, la conduite des enseignements hybrides met à l'épreuve ces intentions en obligeant les professeurs à s'adapter à des expressions (plus ou moins nombreuses et diverses) de lectures empathiques et à trouver de nouvelles régulations, en particulier lors des bascules d'un mode[85] de travail à un autre.

Construire des informations sur les pratiques effectives de professeurs innovants – leurs manières de concevoir et de mettre en œuvre des progressions des travaux de lecture écriture et l'élaboration de gestes didactiques spécifiques – nous semble nécessaire dès lors que les blogs sont envisagés comme des milieux didactiques, déterminés par les conduites des acteurs mais agissant en retour sur ces conduites, et non comme de simples outils.

Les informations sur le fonctionnement d'un forum des adolescents apportées dans la deuxième partie de la thèse aident à mieux saisir les spécificités de situations scolaires d'échanges asynchrones afin d'en évaluer les effets sur la formation des lecteurs de littérature. La présente étude interroge les atouts et les limites de plusieurs usages scolaires de blogs et de forums de lecteurs. Nous cherchons à savoir dans quelle mesure et à quelles conditions les espaces numériques d'échanges constituent en eux-mêmes des lieux de réflexion (sur les réceptions et les significations) pour des élèves. Nous nous demandons également si les exploitations en classe des productions asynchrones relancent le travail de lecture.

Notre propos sera divisé en trois chapitres.

Dans le chapitre 1, nous préciserons les questions de recherche avant d'exposer nos différents choix méthodologiques, et de présenter les terrains scolaires étudiés.

Dans le chapitre 2, nous examinerons les atouts et les limites des différentes utilisations de blogs scolaires en confrontant les résultats des analyses de cas. La première section du chapitre traitera des approches analytiques des textes littéraires (les partages des écrits asynchrones de la réception ainsi que les échanges visant à co-élaborer des compositions normées comme les commentaires littéraires[86] ou les dissertations). La deuxième section sera consacrée aux usages de médias asynchrones dans le cadre des lectures cursives ; la troisième reviendra sur la conduite hybride d'un projet d'attribution d'un prix littéraire.

[85] En ligne vs en face-à-face.

[86] Les attentes précises des professeurs seront détaillées au fur et à mesure des présentations des résultats. Deux exigences communes à tous définissent des normes du « commentaire littéraire » : la mise en relation de procédés et d'effets de sens ; la demande d'une organisation à deux niveaux (des axes appelant la définition de « sous-parties »).

Le chapitre 3 avancera des propositions pour l'enseignement hybride de la lecture et la formation des professeurs. En tenant compte des bénéfices et des limites observés dans les différentes pratiques, nous décrirons des gestes professionnels nécessaires aux relances de la réflexion en ligne et lors des retours en classe sur des billets.

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE ET TERRAINS

Introduction du chapitre : raisons et conséquences du choix d'étudier des pratiques effectives

Notre recherche interroge les usages de blogs et de forums de lecteurs développés par des enseignants ayant des conceptions différentes des enjeux de la littérature et de son enseignement, de la place des activités de lecture et d'écriture ainsi que des fonctions que peuvent remplir des médias asynchrones. Ces professeurs ont accepté de nous rendre témoin d'un moment de leur expérimentation professionnelle sans avoir été invités à s'approprier une ingénierie déjà testée. Il n'est donc pas envisageable, à propos de pratiques aussi émergentes, d'expliquer ou de mesurer le rôle de facteurs déjà définis. Notre étude cherche à comprendre des situations singulières, en tenant compte des intentions des acteurs, pour découvrir quels facteurs agissent (favorablement ou non) sur les apprentissages de la lecture de la littérature. L'examen des situations refuse donc deux présupposés qui empêcheraient d'entrer dans la complexité des pratiques réelles :

- le premier assimile l'installation d'une activité asynchrone mobilisatrice à l'efficacité des enseignements. Ce préjugé revient à faire de l'installation d'une communication en ligne le critère principal de réussite d'enseignements innovants ; il convient au contraire de distinguer les plans communicationnel et didactique pour examiner des effets sur les apprentissages ;

- le second présupposé postule que l'insertion des échanges asynchrones devrait avoir comme préalable une rationalisation aboutie des dispositifs. Les expérimentations des blogs présentent certes des inaboutissements et des tâtonnements mais ceux-ci peuvent devenir révélateurs pour le chercheur et féconds pour le praticien réflexif. L'examen des adaptations des acteurs à une situation nouvelle est utile à la compréhension de leurs intentions et des éventuels effets d'apprentissage.

Les blogs scolaires de lecteurs ne sont pas seulement des outils mais constituent des situations de travail multidimensionnelles[87] pouvant intervenir à toutes les étapes du travail de lecture. L'efficacité des échanges asynchrones pour la formation du lecteur dépend donc de synergies entre des dimensions communicationnelles (la nature des interactions asynchrones) et socio-cognitives (l'émergence et la résolution de conflits socio-cognitifs à travers les échanges en ligne ou grâce à eux) et les différents choix d'enseignement (la nature des

[87] Comme nous l'avons indiqué au chapitre 1 de la première partie en 1.2.

consignes, les modes de régulations au cours des échanges, les relations entre le travail en classe et en ligne).

Les blogs, en retour, agissent sur les acteurs dans la mesure où ils peuvent modifier leurs habitudes de production et de traitement des verbalisations de lectures. Comme nous le verrons, les expérimentations des situations hybrides provoquent parfois des hésitations à exploiter les écrits de la réceptions pourtant riches et nombreux. De telles situations montrent bien l'épaisseur que peut prendre la question de l'efficacité puisque c'est en quelque sorte la richesse des échanges entre élèves lecteurs qui provoque secondairement un embarras chez certains enseignants. De telles hésitations, même si elles conduisent à limiter l'efficacité des enseignements étudiés informent cependant en profondeur sur les zones de difficulté propres aux conduites hybrides de la lecture.

Ce chapitre est organisé en quatre sections. Dans la première, l'examen de plusieurs études de didacticiens portant sur des échanges asynchrones entre lecteurs scripteurs conduira à préciser les problèmes méthodologiques que nous nous sommes posés. La section 2 reviendra sur les procédures de recueil des données, la section 3, sur les démarches d'analyse. Dans la quatrième section, nous présenterons les différents terrains scolaires étudiés.

1. Questionnement et problèmes méthodologiques

Avant de préciser les problèmes méthodologiques que pose l'examen des blogs et forums scolaires de lecteurs, précisons les questions associées de notre étude.

1.1 Questions spécifiques à l'étude des terrains scolaires

L'interrogation générale sur l'efficacité des usages des blogs que nous avons rappelée en introduction de la partie conduit à formuler des questionnements spécifiques, différenciés selon les fonctions que prennent les échanges asynchrones dans les dispositifs d'enseignement.

Deux questions associées appréhendent les blogs comme des espaces de réflexion offrant l'opportunité de partager des écritures métatextuelles différentes selon les moments d'usages. D'une part, nous nous demandons si des verbalisations de réceptions se complexifient à travers les échanges asynchrones et dans quelle mesure elles évoluent vers des propositions interprétatives. D'autre part, nous interrogeons l'accompagnement asynchrone de productions scolairement normées, répondant aux standards du commentaire littéraire ou de compositions argumentées

Un troisième questionnement porte sur les exploitations des écrits asynchrones dans l'espace de la classe. Comment les professeurs se servent-ils des productions des blogs lors d'échanges en face-à-face ? Dans quelle mesure les retours en classe sur des billets permettent-ils des relances de la réflexion des lecteurs ?

Rappelons les trois hypothèses de réponses déjà mentionnées en première partie (au chapitre 1, 1.4) :

- en parvenant à rendre publics de nombreux écrits de la réception, les échanges en ligne favorisent une prise en compte des lecteurs empiriques ;

- les échanges asynchrones conduisent, à certaines conditions qui seront à déterminer, à articuler les expressions des lectures impliquées et des prises de distances interprétatives ;

- les bascules d'un mode de travail à un autre entrainent un approfondissement des interactions entre élèves lecteurs et/ou avec les professeurs.

Il convient de préciser ici la notion d'hybridation. Ce terme désigne globalement un « mélange », dont le dosage peut varier, des modes de formation, en présentiel et à distance (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Dans une étude de l'impact des utilisations de la plateforme *Claroline*[88] sur des enseignements-apprentissages à l'Université catholique de Louvain, Marcel Lebrun en épaissit la définition : « le caractère hybride provient d'une modification des constituants (ressources, stratégies, méthodes, acteurs et finalités) par une recombinaison des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage » (2010, p.49). Sur son blog, ce chercheur indique plus précisément les enjeux d'une « recombinaison des temps et des lieux ». Selon lui, l'hybridation se caractérise surtout par :

> un mélange fertile […] entre des postures d'enseignement transmissif (l'enseignement au sens strict n'exige plus la présence physique en un temps et un lieu donnés, mais peut sortir de l'ex-cathedra pour atteindre l'étudiant où il se trouve) et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage[89] (Lebrun, 2011)

Cette définition a l'intérêt d'échapper à une centration exclusive sur les moyens techniques en articulant deux « dimensions[90] » de l'hybridation : « une dimension est liée au rapport présence-distance et une autre au rapport "enseigner" "apprendre"» (*idem*). Pourtant, si

[88] *Claroline* est un logiciel de gestion des apprentissages en ligne libre utilisé par de nombreuses universités. http://www.claroline.net/

[89] Le *Blog de Marcel*, qui réunit des articles portant sur les démarches et dispositifs d'enseignement à distance : http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612 (Consulté le 23 août 2018).

[90] Nous avons adapté à nos objectifs la conception multidimensionnelle de l'hybridation ; trois dimensions spécifiques sont définies à la page 26.

elle est adaptée à la description d'enseignements sur des environnements numériques complexes, qui intègrent les ressources et diverses fonctionnalités nécessaires aux échanges, cette définition ne convient pas telle quelle à l'étude d'usages des blogs scolaires de lecteurs. Dans notre recherche, « hybridation » désigne l'association concertée des modes de travail visant[91] la construction de compétences spécifiques (la lecture impliquée et interprétative de textes littéraires). Sur les terrains étudiés, l'hybridation se réalise soit par l'alternance des travaux en présentiel et asynchrones, soit en ménageant l'accès à l'espace numérique depuis la classe.

1.2. Problèmes méthodologiques

Les choix méthodologiques décrits ici ont pour but de rendre possible l'exploration de synergies ou de tensions entre les conduites de la lecture et celles de l'hybridation en tenant compte de l'interrelation entre les choix professoraux et les engagements des élèves.

Nous avons indiqué dans la première partie de la thèse (chapitre premier) comment les études sur les échanges asynchrones entre lecteurs ont diversifié leurs approches depuis l'émergence d'une réflexion des didacticiens de la littérature sur les impacts du numérique. D'abord limitées par une conception des blogs et des forums en tant que TICE (centrée sur les potentialités techniques), les études ont fait place à des analyses plus spécifiques (et précises) des écritures en réseau grâce à un effort pour rapporter les écrits asynchrones de la réception à des dispositifs « socio-techniques » (Petitjean, Cordier et Alamargot, 2017) et à des choix didactiques.

Dans cette première sous-section, nous revenons, sur quatre articles récents traitant d'usages des échanges en ligne[92] (de 2013 à 2017) tirés des publications citées en première partie pour préciser les problèmes méthodologiques posés par l'étude écologique des dispositifs hybrides.

Dans leur article de la revue R2-LMM, « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France » (2017), Magali Brunel et François Quet, sur la base d'un questionnaire adressé à une centaine d'enseignants, mettent en évidence une évolution des séances de lecture liée aux technologies. Selon eux, « la séance de lecture […] semble évoluer […] une nouvelle configuration de sa forme, qui devient elle-même composite et multimodale. » (p 17). Les enseignements recourent à la circulation entre

[91] Le « mélange » des situations n'est pas nécessairement « fertile ».
[92] Ils sont tirés des publications citées en première partie chapitre 1, 2.2.

divers supports sonores, iconiques et écrits. Les chercheurs comptent au nombre des « **g**estes professionnels nouveaux », la vidéoprojection des espaces numériques que des déclarants décrivent souvent comme un moyen de

> favoriser la concentration des regards des élèves et faciliter les manipulations collectives […] Une enseignante explique, par exemple, qu'elle recueille les remarques des élèves sur un mur interactif du type *Padlet*.» (p.16)

Il nous semble difficile de décrire comme une « geste professionnel » une entreprise de canalisation des attentions et des manipulations sur la base des seules déclarations de professeurs. L'étude de cas que nous proposons dans le même numéro de revue à travers une contribution conjointe avec Sylviane Ahr, « L'utilisation de la vidéoprojection : renouvellement ou stabilisation des pratiques d'enseignement de l'approche analytique des textes littéraires dans le secondaire en France ? » (2017) apporte un éclairage différent. Les analyses d'une captation vidéo de séance menée par la professeure C[93] montrent que la vidéoprojection de billets de blogs peut conduire à accentuer la transmission d'une lecture attendue sans vraiment stimuler l'effort interprétatif des élèves.

Dans cet article comme dans la présente étude, l'option méthodologique consistant à croiser l'examen de déclarations d'enseignants aux analyses à grain fin d'interactions filmées dans la classe répond à la distinction de principe entre les fonctionnalités et les usages d'un « outil ». Cette démarche est nécessaire pour interroger les distorsions entre des attitudes et des déclarations parfois imprégnées d'une doxa instrumentaliste ou cherchant à exposer ce que le chercheur attend.

Le volume 5 de la *R2-LMM* propose également une étude approfondie d'un blog scolaire particulièrement abouti : **«** Tenir en classe un blogue de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception. Le cas d'i-voix au lycée de l'Iroise de Brest ». Cet article, corédigé par **N**athalie Rannou-Brillant, enseignante-chercheuse spécialiste de didactique de la littérature, et Jean-Michel Le Baut, le professeur de lycée qui depuis 2008 fait vivre le blog littéraire « i-voix », se donne pour objectif de :

> cerner des enjeux spécifiques de la tenue d'un blogue de lecteurs en cours de français, en recourant […] aux modèles théoriques attentifs au sujet-lecteur […] dans le cadre des réceptions multimodales de la poésie (2017, p.2).

Les auteurs caractérisent ce blog comme « un espace horizontal, collaboratif et créatif » non réductible à une « transposition technologique de pratiques de classe traditionnelles

[93] Ce travail de lecture portant sur un extrait des *Misérables* de Victor Hugo est étudié au chapitre 2 de cette partie, 1.2.2.

transmissives » (p.4). Ils approfondissent la définition de ce blog scolaire de lecteurs scripteurs, qui n'est pas plus « une liasse de copies numérisées » qu'« une œuvre collective finale, mais le carnet de route d'un ensemble de sujets engagés dans l'aventure partagée de diverses réceptions authentiques d'œuvres communes, dans un temps donné » (*idem).*

Les auteurs distinguent trois séries de facteurs expliquant la réussite de « i-voix » :

> ce qui relève des compétences médiatiques (via l'expérience de lecture-écriture en ligne), des compétences professionnelles de l'enseignant (via la conduite d'un projet pédagogique numérique), de l'expérience littéraire elle-même, c'est-à-dire le vécu de lecture-écriture effectif convoqué par et pour la tenue du blogue. (p.2)

Pour les auteurs, les « compétences médiatiques » s'ancrent dans la maitrise d'une énonciation propre au blog[94], c'est-à-dire la gestion par les élèves, à la fois de leur identité de lecteurs scripteurs et des interactions asynchrones (les élèves répondent aux publications d'autrui « soit en s'y affiliant [*hashtag*] soit en y réagissant[95]». (p.8). L'enseignant parvient à maintenir les échanges par sa manière de conduire l'hybridation (une séance hebdomadaire est consacrée au travail du blog) et par la variété sans cesse renouvelée des consignes d'écriture littéraire (majoritairement, mais non exclusivement, de nature hypertextuelle) au service de projets (etwinning, journaux de voyage, découverte de recueils poétiques de l'extrême contemporain…). Le retour sur les expériences de lecture par l'écriture asynchrone fait l'objet d'une analyse très pénétrante qui s'appuie sur la théorisation du sujet lecteur scripteur multimodal. L'article défend l'idée que la multimodalité permet d'exprimer des reconstitutions de « l'activité fictionnalisante du lecteur-blogueur ». (p.12) plus convaincantes que l'écriture monomodale. Il suggère également qu'en retour l'attention aux écrits variés et évolutifs suscités sur le blog conduit à mettre à l'épreuve le « modèle phénoménologique « des « activités fictionnalisantes du sujet lecteur » (p.13). En cherchant à rendre compte des textes de lecteurs de poésie à partir de notions forgées pour les phénomènes d'immersion dans la fiction narrative, Rannou-Brillant et Le Baut en viennent à interroger « les contours de ce cadre théorique » qui ne semble pas permettre de « décrire la globalité de l'expérience » (*idem*).

Cette investigation d'un blog d'apprentis lecteurs comme « processus » d'écriture des lectures est centrée sur la relation entre les dimensions discursives du dispositif d'échanges et les expressions de la participation distanciée. Dans le but d'éviter « l'inflation techniciste, la

[94] Les compétences énonciatives sont-elles à rapporter au blog ou à ce blog ? Nous précisons un peu plus bas cette question que nous inspire l'article.
[95] Aucun exemple de message directement réactif (c'est-à-dire de commentaires des écrits inventifs publiés) n'est cependant analysé dans l'article.

fascination ou la confusion », « la méthodologie empruntée répond aux besoins d'observation d'une expérience de classe effective : il s'agit d'analyser un type numérique d'écrits de la réception. » (p.2).

Certains résultats commentés dans l'article (en particulier le rôle de l'interactivité, le caractère propositionnel des écrits de lecteurs ou le rôle des métaphores pour suggérer des significations) confirment ce que nous avons pu observer sur des blogs moins riches et aboutis que « i-voix ». Malgré ces convergences, notre recherche sur les blogs scolaires se distingue du travail de Nathalie Rannou-Brillant et Jean-Michel Le Baut sur deux points que nous explicitons ici.

Nous remarquons d'abord que l'étude rapportée dans cet article, si elle a l'avantage de montrer dans toute sa force la créativité des lecteurs scripteurs, conduit à insister sur les expressions les plus abouties de la participation distanciée. Les auteurs montrent que « des évènements de lecture se manifestent de façon quasi spectaculaire » (p.2) sur le blog, en privilégiant les analyses d'écrits créatifs remarquables. Nous pensons que, pour examiner comment des échanges asynchrones permettent l'élaboration collaborative de retours sur des expériences de réception (et rendent compte aussi des difficultés à clarifier ces expériences), il est nécessaire de confronter les écrits au sein des fils sans se focaliser uniquement sur les réussites. Rannou-Brillant et Le Baut pointent eux-mêmes cette limite en posant en conclusion les questions suivantes :

> L'investissement de chacun dans le blogue semble acquis pour i-voix. Or, les capacités intégratives de cette pratique didactique n'ont pas encore été vraiment mesurées. Et que fait-on de la résistance du texte ? de l'hermétisme ? de la non-lecture ? (p.19)

Nous notons ensuite que les analystes ne cherchent pas à évaluer le poids de la réussite de « i-voix », ce blog renommé qu'il est pourtant difficile d'assimiler à un blog de classe ordinaire. Ils prennent acte du rayonnement remarquable de ce blog : « on comptait en juin 2016 près de 22 000 articles publiés, plus d'un million de visiteurs, plus d'un million et demi de pages vues et 22 000 commentaires » (p. 4). Mais ils s'efforcent d'expliquer cette réussite sans s'interroger sur le fait qu'elle devient à son tour une cause des effets analysés. En quoi la réussite d'« i-voix » favorise-t-elle les réussites des élèves ? La reconnaissance acquise par « i-voix » en effet s'étend au-delà des milieux enseignants[96](des écrivains ont même commenté spontanément des textes d'élèves). Il est possible que les élèves « se soucient de "bien écrire"

[96] Le nom « i-voix », par exemple, diffère des dénominations standards des blogs de classe (« blog de la classe de » ou équivalents). Sur *Google* ce nom produit 8530 résultats : le blog de J.-M. Le Baut est cité à la fois sur *Eduscol*, des sites de revues pédagogiques, d'organes de presse régionale, sur *Dailymotion*…

en adoptant une posture qu'ils jugent digne d'un « cadre littéraire plutôt que scolaire » (p. 10) entre autres parce qu'ils cherchent à se montrer à la hauteur de « i-voix », qui leur préexiste et continuera à s'enrichir après leur année de 1re. L'identité même de cet espace numérique pose une exigence stylistique d'inventivité qui subsume les exigences rhétoriques scolaires. Par conséquent, il ne nous semble pas exact de conclure que ce « blogue n'est pas une œuvre collective finale, mais le carnet de route d'un ensemble de sujets engagés dans l'aventure partagée de diverses réceptions » ou que l'élève acquiert le statut de « sujet-lecteur-blogueur ». En réalité, Jean-Michel Le Baut est le blogueur constructeur d'une œuvre collaborative associant les élèves année après année. Par contraste, il nous semble important de confronter les réussites et les limites d'un échantillonnage de blogs scolaires « ordinaires » pour comprendre leurs divers effets sur le travail des lecteurs et les conditions qui président aux effets intéressants.

Dans notre article des Actes du Douzième colloque de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF) tenu du 29 au 31 aout 2013 à Lausanne, « Forum et blogue pour le cours de littérature au lycée : entretenir en ligne une présence pédagogique » (2016), nous esquissons méthodologie d'analyse des fils de billets. Celle-ci repose sur deux catégorisations :

- le classement des écrits asynchrones des élèves lecteurs selon cinq « synthèses de la participation et de la distanciation »,

- la distinction de fonctions tutorales exprimées dans les billets des professeurs telles que les ont définies dans plusieurs recherches pédagogiques sur des enseignements (universitaires) à distance (Berrouk et Jaillet, 2013 ; Nissen, 2011).

Cette démarche d'analyse présente deux limites que nous avons cherché à dépasser par la suite. D'une part, l'examen des billets ne parvient pas à rendre vraiment compte des cheminements réflexifs au sein des fils. Cet examen privilégie le commentaire d'écrits qui sortent de la moyenne sans montrer suffisamment l'impact du travail asynchrone sur différents profils d'élèves ni le jeu des influences entre les billets. D'autre part, l'observation est exclusivement centrée sur le travail en ligne sans décrire les utilisations en classe des billets. Nous avons donc par la suite redéfini les unités d'analyse et revu la démarche générale de traitement des données.

Pour comparer des réussites comme des limites de différentes pratiques hybrides en tenant compte des spécificités de chaque contexte, nous avons donc affronté les problèmes méthodologiques suivants :

- reconstituer des évolutions réflexives à travers des séquences de billets en interaction ;

- rendre compte des associations du travail en présentiel et en ligne en examinant les utilisations des billets au cours du face-à-face ainsi que l'influence des échanges en classe sur les échanges asynchrones ;

- prendre en considération les logiques d'acteurs qui cherchent à adapter les situations de travail hybride à leurs intentions et à s'adapter aux propositions de lecture qu'ils ont suscitées.

Nous décrivons dans la section suivante les procédures de recueil et de condensation des données.

2. Le recueil de données pour analyser des pratiques effectives

Les blogs scolaires de lecteurs se définissent à la fois comme des outils de publications de textes exprimant des lectures et comme des situations de communication qui, en s'ajoutant aux interactions en classe, peuvent les modifier. Pour permettre de comprendre les effets obtenus par des usages différents, les données doivent donc informer sur ce que les acteurs font des textes produits en ligne et sur ce que les situations d'échanges asynchrones font aux acteurs ; c'est-à-dire sur leurs manières de s'engager en ligne ou sur les valeurs qu'ils donnent à cet engagement. Cela impose d'associer les recueils de données portant sur l'activité d'enseignement-apprentissage en classe, en ligne ainsi que sur les représentations des acteurs.

2.1. Les prises d'informations dans les classes

Les captations vidéo de cours en classe permettent de décrire précisément les pratiques hybrides et les ajustements auxquels elles ont donné lieu. Pour chaque enseignant suivi, nous avons collecté au moins trois captations vidéo de séances de lectures. Celles-ci devaient, si possible, porter sur des textes de genres différents et montrer des articulations entre les travaux en classe et en ligne. Les professeurs choisissaient les heures à filmer et prévenaient le chercheur à l'avance (par courriel ou au téléphone) des objectifs et des spécificités de la séance.

Nous avons laissé les professeurs choisir les situations d'enseignement à filmer, en demandant seulement que celles-ci permettent de saisir d'une manière où d'une autre des articulations entre les modes de travail. Nous n'avons pas imposé non plus de textes ou

d'œuvres à étudier parce que le choix des supports d'étude est un élément révélateur des pratiques. Nous avons considéré que les manières de faire lire et les choix relatifs au pilotage des échanges asynchrones n'étaient pas indépendants des textes retenus pour les enseignements.

Dans la majorité des cas, les captations vidéo ont été effectuées par le chercheur selon le même protocole. La caméra sur son pied est placée face à la classe, décentrée dans le coin opposé à l'ordinateur du professeur. Le chercheur filme et prend des notes dans une posture d'écoute bienveillante. Après les premiers essais, nous avons choisi de rendre l'action d'observation visible aux élèves en plaçant la caméra face à eux parce que la prise de vue dans leur dos accroit la méfiance et ne permet pas d'entendre clairement les voix.

La captation en plan large permet d'inscrire dans le cadre une grande partie de la classe, en ne laissant en général qu'une ou deux rangées d'élèves en dehors du champ. Les mouvements latéraux de la caméra sont limités au suivi des déplacements du professeur et à la captation du tableau deux ou trois fois dans l'heure. Dans les cas où les espaces étaient très sonores nous avons placé un enregistreur audio en fond de salle. Dans les cas de travaux en équipes, plusieurs enregistreurs ont été disposés sur les tables.

Il est arrivé qu'un professeur organise l'autocaptation de sa séance. Des échanges préalables avec le chercheur ont alors favorisé l'harmonisation des positions de la caméra et des cadrages.

Avant les premières captations, le chercheur a informé les élèves de sa démarche et de l'objet de sa recherche pour dissiper les soupçons d'une évaluation scolaire. Il a répondu aux questions portant sur ses actions et ses intentions en insistant sur l'objectif de compréhension des activités de lecture littéraire. Les élèves qui le souhaitaient ont toujours eu la possibilité de ne pas être filmés.

Les programmes de français pour le lycée (2010) distinguent « deux modalités différentes de lecture scolaire », qui valent aussi pour le collège. La lecture analytique « vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur » et la « lecture cursive, forme courante de la lecture » mais « prescrite par le professeur », « fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement[97]. » Dans la majorité des cas, les captations concernent des activités de lecture analytique. Même quand ils ont annoncé des travaux de lecture cursive, la plupart des enseignants ont proposé des retours plus ou moins

[97] Document non paginé.

analytiques sur des lectures intégrales d'œuvres patrimoniales. Il est possible que des professeurs n'aient pas jugé que de telles séances étaient significatives de leurs recherches de dispositifs hybrides. Dans certains cas aussi, les lectures cursives de textes littéraires ne donnent pas lieu à des séances d'accompagnement. La conduite d'un projet de prix littéraire (par le professeur A) constitue la seule situation ayant permis de filmer des séances d'escorte de lectures cursives en appui sur des échanges asynchrones.

Nous avons également collecté :

- les descriptions de leurs séances par les professeurs (transmis par courriel ou par échange téléphonique) ;

- les supports utilisés avec les élèves ;

- des écrits d'élèves sur papier, antérieurs ou postérieurs aux séances filmées (dans certains cas).

2.2. Le recueil des données sur les espaces numériques

Les séquences de billets liées aux heures filmées ont été systématiquement analysées de manière à suivre les évolutions des travaux hybrides. Le plus souvent, les échanges asynchrones ont alterné avec les heures en classe qu'ils ont préparées et/ou prolongées. Dans certains cas, les professeurs ont intégré la communication à distance à la collaboration en présentiel en suscitant des écrits asynchrones depuis une salle équipée informatiquement (avec des tablettes pour une séance du professeur J).

Pour les enseignants ayant proposé fréquemment des recours aux blogs, nous avons, en outre, retenu certains fils pour analyses :

- soit parce qu'ils rendent compte de la diversité des consignes et des attentes d'un même professeur ;

- soit parce qu'ils présentent un volume et un dynamisme suffisants pour que leur examen puisse informer sur des relances de la réflexion en ligne.

3. Les analyses des données

3.1. Une démarche d'analyse des échanges en ligne adaptée aux spécificités des blogs scolaires

Les échanges asynchrones entre lecteurs en contexte scolaire constituent des situations bien spécifiques, qui résultent d'une synergie entre le médium de communication et des intentions d'enseignement. L'asynchronicité des échanges rend possibles des ruptures thématiques, des échos entrecroisés et différés entre les écrits puisque tout intervenant peut choisir de manifester sa réaction à n'importe quel billet antérieur à son intervention. Pour autant, les fils scolaires sont plus disciplinés que les échanges sur le forum des adolescents que nous avons étudiés dans la deuxième partie.

La notion de « cadres de l'expérience » (Goffman, 1974/1991), dont nous avons précisé la définition en deuxième partie (chapitre 1, 1.3), est utile pour décrire les règles spécifiques qui régissent les partages asynchrones entre élèves. Ces « cadres », correspondent aux « principes d'organisation » intériorisés par les acteurs sociaux « qui structurent les évènements et [leur] engagement subjectif » (p.19) et permettent de décoder les signaux (verbaux ou non) au cours des diverses interactions de la vie sociale. Les entretiens avec les enseignants et les élèves ainsi que l'examen des consignes sur les blogs montrent que le « cadre de l'expérience » des échanges asynchrones scolaires entre lecteurs associe au moins trois caractères :

- une exigence de participation active (plus ou moins forte selon les cas) aux échanges asynchrones[98] qui constitue une tâche scolaire même quand la consigne semble très ouverte ou n'impose pas de contraintes d'écriture (ou de volume) ;

- une nécessaire prise en compte de deux niveaux d'interlocution puisque les contributeurs savent que leurs messages seront considérés à la fois par les condisciples et par l'enseignant[99] Il s'agit pour eux de tenir une place dans le groupe et de répondre de manière pertinente aux attentes professorales ;

[98] Les forums non scolaires, quant à eux, admettent la participation active d'une petite proportion des participants, la majorité se contentant de lire le forum.
[99] Sur le forum des adolescents, les posts sont envoyés à des pairs, certes d'âges et d'expertises différents, mais se reconnaissant comme des « ados » (voir la deuxième partie, chapitre 2, 1.2 et 1.4).

- la recherche d'une distanciation interprétative à travers une centration progressive sur les textes littéraires, même quand le professeur demande de verbaliser des réactions subjectives ou incite aux associations personnelles.

Par conséquent, participer aux échanges scolaires visant le partage des lectures revient à affronter un problème relativement ardu : témoigner obligatoirement et publiquement de lectures émergentes pour construire des interprétations convaincantes aux yeux des pairs et du professeur. La visibilité de tous les écrits offre cependant une aide ; les évolutions des verbalisations des lectures dans les fils de billets traduisent l'adaptation à cet ensemble d'exigences commun aux différentes situations scolaires d'échanges asynchrones.

Nous avons spécifié une démarche d'analyse permettant de rendre compte des cheminements des lectures dans des séquences d'écrits asynchrones scolaires. Comme pour l'étude du forum des adolescents lecteurs, l'enjeu reste de mettre en perspective des indicateurs d'une interactivité avec des manifestations des modalités de lectures. Mais les catégories utilisées dans la deuxième partie ne suffisent pas à rendre compte des réactions des élèves aux exigences scolaires. Leur éventail a donc été complété pour étudier des usages de blogs lors de différentes activités de lectures de littérature et à différentes étapes des enseignements.

3.1.1. Différentes catégories d'énoncés pour rendre compte de la diversité des billets d'élèves

L'étude du forum non scolaire de lecteurs s'est appuyée sur une catégorisation inspirée par les théorisations didactiques de la lecture et par notre outil théorique (décrits et commentés dans la première partie[100]) En appui sur le paradigme dialectique de la lecture littéraire, nous avons distingué des manifestations verbales prolongeant l'expérience de lecture dans l'après-coup des échanges. Les billets des adolescents présentent certaines reconstitutions des modalités de lecture :

- les textes du *lisant* (quand il s'agit de lectures de fictions narratives) et les textes du lecteur participatif font retour sur l'implication du lecteur, soit en reprenant les éléments fictionnels à l'origine de mouvements de la subjectivité, soit en désignant des réactions (des émotions de diverses natures et plus ou moins caractérisées bien souvent) ;

[100] Aux chapitres 2 et 4.

- les synthèses de la participation et de la distanciation expriment des relations entre les modalités de lecture conduisant à faire apparaitre des significations à partir de retours sur la lecture participative[101]

Suivre l'apparition de ces énoncés à travers la dynamique conversationnelle des forums d'adolescents a permis de repérer comment l'oscillation dialectique des modalités peut être entretenue en contexte extrascolaire. Mais ces trois catégories ne suffisent pas à rendre compte d'apprentissages formels de la lecture de la littérature qui exigent des partages en ligne de textes répondant aux attentes scolaires. Les analyses des écrits asynchrones doivent permettre de retracer comment évoluent dans les fils des verbalisations de lectures impliquées, des propositions interprétatives, des justifications d'interprétations et enfin les écritures métatextuelles normées.

La catégorisation des synthèses de la participation et de la distanciation doit donc être enrichie. Nous avons, dans la première partie, rappelé la définition de la notion de « texte de lecture[102]» qui réunit selon Alain Trouvé toutes les formes d'écrits de la réception permettant « d'envisager, sous la gouverne de l'émotion esthétique, une continuité entre la lecture courante et la lecture mise en mots » (Trouvé, 2004 p. 15).

En contexte scolaire, les « textes de lecture » que nous avons identifiés sont souvent produits en établissant des relations entre des réactions de lecteur et des significations que celui-ci infère à partir de ses connaissances propres et de son système de référence. Dans certains cas, l'attente de lectures contextualisantes incite les lecteurs scripteurs à articuler des interprétations apportées par le cours à des reconstitutions d'actes de participation. Dans certaines synthèses de la participation et de la distanciation, par conséquent, la participation décrite est médiatisée par des savoirs littéraires comme nous le montrerons.

Les reconstitutions de la participation gardent une place importante dans les dispositifs hybrides puisque les enseignants demandent sur les blogs un partage de retours sur des lectures premières. Les textes du lecteur participatif, par évocations directes de réactions et par reconstitutions d'épisodes fictionnels (ou par citations d'extraits) qui ne laissent pas le lecteur indifférent constituent des indicateurs communs aux contextes non scolaires et scolaires. Dans la seconde situation, cependant, les reconstitutions de la participation renvoient à un effort spécifique du fait que les contributeurs échangent à propos de lectures de textes patrimoniaux,

[101] Chapitre 1 de la deuxième partie, 2.1.1.
[102] Voir le chapitre 2 de la première partie, 2.2.

éventuellement résistants et qu'ils n'ont pas choisis. L'effort pour construire une participation partageable peut être thématisé à travers divers retours sur la facilité ou la difficulté à imaginer des scènes ou à accéder à une expérience de lecture. Il arrive (rarement cependant) que les professeurs encouragent ces retours en même temps que la communication des réactions des lecteurs.

La catégorisation des énoncés produits sur les blogs scolaires est résumée dans le tableau suivant :

Catégories	Enoncés[103] strictement distanciés : limités à l'identification de procédés, de traits architextuels ou d'objets de savoir littéraires	Textes[104] du lecteur participatif/Textes du *lisant* (rendant compte de l'immersion fictionnelle)		Synthèses de la participation et de la distanciation	
Sous-catégories		Manifestations suggestives de la participation par la paraphrase expressive ou par la citation de segments des textes à lire. La reconstitution de la participation est effectuée « par l'amont[105] »)	Expressions (directes ou imagées) des réactions du lecteur (la reconstitution de la participation) est effectuée « par l'aval » Ces retours peuvent concerner la lecture empathique, axiologique, esthétique. Retours sur la facilité/ difficulté à construire des actes de participation ou à effectuer des inférences.	Reconstitutions d'interprétations émergentes (actualisantes en général) à partir de réactions spontanées du lecteur	Reconstitutions d'interprétations déjà stabilisées ou institutionnalisés reliées à des mouvements de la subjectivité (envisagés comme des effets produits par le texte)

[103] Ce terme désigne toute production langagière ayant une unité de sens ; il peut s'agir d'une phrase comme d'un paragraphe.
[104] Le mot « texte » est utilisé en référence au tissage de contenus subjectifs et d'éléments de l'extrait ou de l'œuvre à lire qui justifie l'expression « texte du lecteur » ; il renvoie à des énoncés de longueurs et de structures variées.
[105] Cette formulation et celle de reconstitution « par l'aval » proviennent des travaux de Christian Plantin sur l'expression des émotions. Elles sont définies dans la deuxième partie, chapitre 1, 2.1.1.

3.1.2. Evaluer la réflexivité des écrits asynchrones

Les catégories mentionnées dans le paragraphe précédent doivent permettre de repérer les diverses prises de recul des lecteurs scripteurs et de suivre les progrès de la réflexivité à travers des séquences d'écrits asynchrones en interaction. Il n'est pas possible de hiérarchiser à priori l'ensemble des catégories selon une gradation de la réflexivité. Certes, les synthèses de la participation et de la distanciation manifestent par définition une importante prise de recul. En revanche, on ne peut affirmer qu'une reconstitution de la participation est nécessairement plus réflexive si elle s'effectue par centration sur le lecteur que si elle prend la forme d'une paraphrase expressive (qui parvient parfois à pointer finement les zones d'incertitude dans le texte ; des exemples précis seront donnés plus bas). La réflexivité peut varier au sein de chacune des catégories ; son évaluation doit prendre en compte les mises en relation des énoncés dans les billets.

Pour préciser cette question, nous nous appuyons sur la thèse de Marion Sauvaire qui a défini des degrés de réflexivité exprimés par diverses verbalisations de lecteurs. La chercheuse envisage le travail des

> sujets lecteurs divers, c'est-à-dire des sujets pluriels, changeants et contradictoires, situés dans une historicité, mais capables de s'en distancier de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte (2013, p. 3).

La chercheuse a conçu et demandé à deux enseignants d'expérimenter la même séquence didactique pour la lecture de *La plage des songes* de Stanley Péan (1998), avec une classe de seconde en France et une classe de deuxième session au Québec (au cégep). Ses analyses portent sur un ensemble de productions écrites et orales exprimant des retours sur l'effort d'interprétation subjective. Elle a analysé deux écrits en cours de séquence :

- un « récit de lecture » écrit individuellement au cours de la 2^{e} séance : « les consignes insistent sur la dimension narrative de ce texte qui invite les élèves à formuler « des impressions de lecture et des hypothèses » (p. 103) ;

- un « texte de lecteur singulier et ponctuel » (p.122), rédigé individuellement lors de la 9^{e} séance selon la consigne suivante :

> Proposez votre propre interprétation de *La plage des songes*, dans un texte rédigé à la première personne, organisé en trois parties. D'abord, vous commenterez l'histoire telle que vous la comprenez, puis, vous développerez une réflexion personnelle, enfin, vous raconterez votre parcours de lecteur. (p.122)

En outre, les élèves ont répondu à une enquête écrite dont les questions ouvertes abordaient la relation empathique aux personnages, l'actualisation du texte, le retour sur l'histoire des lecteurs et le rôle des autres élèves de la classe dans l'évolution (positive ou négative) de leur interprétation. Enfin, la chercheuse a mené des entretiens d'explicitation avec des élèves qu'elle a interrogés sur différentes dimensions de leur activité de lecteur : leurs « modes opératoires », les « ressources mobilisées », « les processus mis en œuvre […] pour produire une interprétation subjective du texte », ainsi que sur « les représentations » d'eux-mêmes « comme lecteurs » (p. 127).

Comme les fils d'écrits asynchrones que nous avons collectés et nos propres entretiens avec des élèves, les productions langagières réunies par Marion Sauvaire expriment des regards rétrospectifs des sujets sur leur activité de lecture à la fois participative et interprétative. Pourtant deux différences distinguent ces verbalisations de celles que nous analysons. D'abord, les écrits asynchrones ne répondent pas à un guidage des retours sur les lectures aussi précis que celui qu'a opéré la chercheuse en distinguant, dans ses questions et consignes (qui suscitent des « textes de lecteurs »), les « domaines de réflexivité » dont elle veut étudier le rôle (la centration sur la fiction puis sur le lecteur impliqué et enfin sur la relation aux autres lecteurs interprètes). Sur les blogs, les retours sur l'interprétation et sur soi comme lecteur sont nécessairement mêlés. Ensuite, les écrits asynchrones que nous analysons ont été produits pour être lus à la fois par l'enseignant et leurs pairs.

Pour traiter l'ensemble de productions qu'elle a suscitées, Marion Sauvaire distingue quatre « degrés de l'activité réflexive » concernant les « composantes » interconnectées que constituent la mise à distance des interprétations, le retour sur soi comme lecteur et le rapport aux discours d'autrui (p. 292). Ces degrés correspondent aux opérations langagières et intellectuelles suivantes : « degré 1 : identifier et décrire ; degré 2 : expliquer et justifier ; degré 3 : évaluer et comparer ; degré 4 : généraliser et conceptualiser » (p. 292).

Nous reproduisons, dans les deux tableaux suivants, les critères précis de distinction des degrés avancés par Sauvaire pour l'interprétation et le retour sur soi avant de préciser l'usage que nous en ferons.

Les retours sur l'interprétation (p. 292)	
degré 1	Le lecteur « identifie[r] une hypothèse ou une interprétation comme lui étant propre ».
degré 2	Il « explicite[r] les relations établies entre […] les ressources subjectives et les éléments textuels qui ont conduit à produire une interprétation subjective. »
degré 3	Le « sujet lecteur divers […] évalue la pertinence de son interprétation à partir de critères explicites. Il s'agit aussi de comparer plusieurs interprétations divergentes. »
degré 4	« Le sujet s'interroge sur le processus même de la validation des interprétations, sur la nature des critères d'évaluation produits et retenus, sur la tension entre les droits du texte et ceux du lecteur. »
Le retour sur soi (p. 293)	
degré 1	L'élève lecteur produit une « évocation de la tâche, par exemple, en « se décrivant en train de lire. »
degré 2	Le sujet « explicite des ressources subjectives mobilisées pour interpréter ».
degré 3	Il avance une « recomposition du parcours interprétatif. »
degré 4	Il formule « une représentation de soi-même comme lecteur »
Les mises en relation des discours d'autrui pour construire une interprétation (p. 293)	
degré 1	Le sujet peut « identifier les contenus empruntés et leur source »
degré 2	Il parvient à « expliquer les contenus empruntés »
degré 3	Il « évalue[r] la pertinence des éléments interprétatifs apportés par autrui »
degré 4	Il propose « une réflexion de portée générale sur la co-construction des interprétations […] sur les valeurs partagées ou les lieux de consensus possibles ou au contraire sur les singularités irréductibles des parcours interprétatifs »

Nos indicateurs ne reposent pas sur la distinction des « composantes » de la réflexivité retenues par la chercheuse. Pour autant, les définitions des « degrés de réflexivité » qu'elle a posée nous sont utiles pour situer l'accroissement de la réflexion des lecteurs scripteurs à partir de nos propres unités d'analyse.

Les textes du lecteur participatif, qui identifient (directement ou en revenant aux textes lus) des contenus subjectifs (images, associations ou affects) ou qui suggèrent une participation (plus ou moins complète [106]) renvoient au degré 1 des échelles de Sauvaire, celui de la description de contenus. Il en est de même de certains énoncés strictement distanciés qui isolent

[106] Que nous distinguons d'une expérience de lecture provoquant des émotions négatives (la peur, le dégout…). Une participation incomplète fait référence à la perception d'un défaut de plénitude de l'expérience de lecture.

des significations ou des formes sans les relier entre elles ni avec l'expérience du lecteur réel (ces cas ont été rarement observés).

Les synthèses de la participation et de la distanciation ressortissent au degré 2. Elles établissent des relations entre des mouvements de la subjectivité et des significations du texte pour expliquer des réactions de lecteur. De même, certaines articulations entre des textes du lecteur participatifs conduisent à justifier des réactions en les reliant aux épisodes fictionnels ou aux segments textuels qui leur ont donné naissance.

Au-delà, il convient d'envisager, les mises en relation dans un même billet des lectures de différents élèves ou de plusieurs (re)lectures d'un même contributeur.

À travers des mises en rapport de plusieurs synthèses de la participation ou de textes du lecteur participatif, des élèves comparent parfois les expériences de lecture et des significations. Des billets récapitulatifs relèvent donc du degré 3 quand ils explorent des similarités et des différences entre des expériences de lectures. Nous verrons que certains retours sur des parcours dans les œuvres cherchent à rendre sensible un effort d'appropriation en reconstituant des inflexions de la participation (entre fluidité et résistances esthétiques devant l'altérité d'un code ou d'une écriture). Ces écrits peuvent conduire à explorer des tensions (moments d'ennui, perception d'affects ambivalents par exemple) au sein de l'expérience participative ou à interroger des significations.

Certaines productions d'élèves lecteurs, enfin, font apparaitre des généralisations caractéristiques du degré 4 de la classification proposée par Sauvaire. Il peut s'agir de retours sur une démarche interprétative à travers des commentaires métacognitifs accompagnant des synthèses de la participation et de la distanciation. Les retours sur la participation peuvent également aboutir à des définitions de leurs gouts et de leurs attentes par les jeunes lecteurs.

Nous décrivons à présent la démarche d'analyse de séquences de billets ayant permis de suivre les évolutions de la réflexivité des lecteurs à travers les échanges asynchrones.

3.1.3. Analyser des séquences d'écrits en ligne

À l'instar de celle que nous avons suivie pour l'étude du forum non scolaire de lecteurs, la démarche d'analyse des suites de billets comprend trois étapes aboutissant à confronter la dynamique des échanges asynchrones et l'évolution des verbalisations de lectures.

La première étape consiste à repérer le contexte communicationnel précis dans lequel les expressions des lectures sont échangées. Les manifestations d'interactivité diffèrent selon les

situations scolaires de communication asynchrone (la consigne et son accompagnement ainsi que le pilotage général des échanges par l'enseignant). Au niveau le plus élevé d'interactivité, les contributeurs s'adressent explicitement à un (ou plusieurs) destinataire(s) et marquent l'interlocution comme dans une conversation qui serait écrite. Les reprises explicites de fragments de messages antérieurs, en particulier, caractérisent l'interactivité la plus marquée. À un niveau intermédiaire d'interactivité, les reprises ne sont plus ostensibles mais restent repérables : les billets entretiennent des échos systématiques, des contenus sont reformulés et enrichis. La ponctuation par émoticônes (qui joue un rôle dans le partage de lectures) est le plus souvent maintenue. Dans une étude portant sur l'usage d'un blog de lecteurs en classe de seconde, Danielle Alexandre, Dominique Bucheton et Monique Jurado caractérisent de la manière suivante cette forme d'interactivité propre à certains échanges écrits en différé : « la polyphonie des voix s'installe, les propos des autres sont repris et réinsérés dans les discours jusqu'à affirmer une pensée collective » (p. 278). Enfin, la simple juxtaposition des écrits représente le degré minimal d'interactivité.

Dans une deuxième étape, les énoncés faisant retour sur les lectures sont catégorisés pour chaque billet selon les catégories spécifiques indiquées en 3.1.1. L'examen des relations entre les énoncés conduit à caractériser les manifestations de réflexivité et à en évaluer les degrés.

La troisième étape consiste à reconstituer l'évolution des lectures verbalisées à travers les échanges. La comparaison des lectures exprimées dans les billets successifs puis l'identification systématique des reprises entre billets (aux niveaux des thèmes, des isotopies ou des formulations) permettent de retracer les cheminements des lectures partagées en ligne. Les messages les plus influents constituent des nœuds dans ces évolutions.

3.2. Les analyses des vidéos de cours : problèmes et choix

Nous justifions dans cette sous-section des choix qui président à construction et l'analyse de données à partir des captations vidéo dans les classes. Nous préciserons les principales questions et solutions envisagées par les didacticiens qui s'attachent aux utilisations des films de cours avant d'expliquer comment les données extraites du flux audiovisuel seront condensées dans une grille unique d'analyse ; nous définirons enfin les différents indicateurs d'analyse.

3.2.1. Avantages et limites des analyses de vidéos de classe pour l'étude didactique

Les évolutions récentes des recherches en didactiques ont conduit à réfléchir à la place des captations audiovisuelles de cours. Nous rendons compte ici des questions méthodologiques posées par l'utilisation des vidéos de cours en appui sur deux synthèses de fraiche date.

Un article des didacticiens Marie-Cécile Guernier et Jean-Pierre Sautot s'attache à « montrer les intérêts et les limites des enregistrements vidéo […] à des fins de recherche[107] » (2011, p. 252). Il situe le recours à l'audiovisuel comme une manifestation du « passage d'une conception logocentrée et interactionnelle à une conception multimodale de l'action et de la pratique » (p. 253) Les transcriptions d'interactions verbales ne suffisant pas à appréhender des « interactions didactiques » qui associent « des actions, des pratiques et des usages » (p. 254), la vidéo apparait comme un « nouvel outil de captation du réel » (p. 252) de la classe. Mais les auteurs mettent en garde contre l'illusion qui consisterait à assimiler la captation vidéo d'un cours à la réalité qu'elle représente et pointent deux particularités du langage filmique. D'une part, celui-ci n'opère qu'un « prélèvement » (p.258) dans une réalité : avant et après l'activation de l'appareil de prise de vue et en dehors de son champ, un contexte inaperçu (et à reconstituer) détermine le sens du visible/audible. D'autre part, le film associe un ensemble d'informations de natures diverses : un flux d'images, de paroles, de sons. Guernier et Sautot voient dans cette double caractéristique une solution pour dépasser des limites de l'observation *in situ*. Le film permet une analyse fine mettant en relation l'enseignement et l'apprentissage alors que l'observation directe contraint à la monofocalité.

Guernier et Sautot proposent d'identifier à l'image les « cours d'actions » (Mondada, 2006) et leurs relations à partir du « cours principal » impulsé par l'enseignant. Ils distinguent l'espace du cours principal des cours hors de cet espace et de ceux qui hors de cet espace viennent s'y insérer. Suivre ce jeu des rapprochements/divergences des conduites est intéressant pour reconstituer l'adhésion et les résistances d'élèves dans les interactions mais cela ne suffit pas à caractériser la relation à un savoir particulier.

Les chercheurs en didactique Laurent Veillard et Andrée Tiberghien ont coordonné un ouvrage collectif (2013) précisant des questions théoriques et méthodologiques soulevées par un projet, soutenu par l'Institut Français de l'Éducation, de développement d'un réseau de recherches (en sciences humaines) autour d'une base de données d'enregistrements

[107] Les auteurs appuient leur réflexion sur des années de recherches au sein des équipes « Interactions Verbales Didactiques et Apprentissages » et « Film de classe » à l'IUFM de Lyon.

vidéographiques : « vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage » (VISA) Le chapitre premier, écrit par Gérard Sensevy, montre la pertinence des vidéos pour l'étude des transactions ayant pour objet les savoirs dans le cadre de sa Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Selon lui, le film rend visible « l'ajustement mutuel à l'autre dans le savoir inhérent à l'action didactique conjointe » et permet d'appréhender « le processus de sémiose inhérent à cette action » (§ 40 dans le document numérique non paginé), à condition de traduire le flux audiovisuel, c'est-à-dire d'opérer des choix conscients. Sensevy développe une définition sémiotique des captations vidéo en partant de la distinction opérée par le philosophe de l'art Nelson Goodman entre la « dépiction » et la « description » dans *Langages de l'art* (2011/1968, p. 64). Il s'agit de deux manières de faire référence qui renvoient à des systèmes de signes différents. La « *description » (verbal representation)* est composée de signes linguistiques dans des systèmes sémiotiques digitaux (formés d'unités discrètes), tandis que la « *dépiction » (pictorial representation) renvoie aux images (pictures) dans des* systèmes analogiques et denses[108].

Cette structuration théorique permet au didacticien de décrire précisément quatre caractéristiques essentielles des vidéos de cours :

- ce sont des « dépictions » ;

- elles proposent des « détails concrets » (et non des exemples de généralités déjà conçues comme telles) ;

- elles peuvent « rendre sensibles » des perceptions analogues à ce qui peut être vécu dans la réalité ;

- elles immergent dans des expériences de la durée (au sens bergsonien), favorisant l'appréhension du « flux temporel de la pratique ».

L'analyse d'une vidéo d'un cours constitue par conséquent une entreprise de traduction descriptive de représentations analogiques. Analyser (voire simplement décrire) le film d'étude relève d'une série d'opérations discursives et cognitives de hiérarchisation et d'organisation des représentations (jamais définitives puisque la « densité » des images et des sons déborde la description verbale) qui font, en quelque sorte, passer du concret à l'abstrait.

[108] Goodman qualifie de « denses » les systèmes sémiotiques dans lesquels il est toujours possible de découper dans le réel représenté une partie entre deux autres, c'est-à-dire d'ajouter de la description. Le film est à la fois analogique et dense.

Par conséquent, le traitement des vidéos de cours pose toujours le problème de la réduction stratégique des données apportées par le flux audiovisuel. Il s'agit de rendre les choix orientant la « description » congruents avec les objectifs de la recherche. Sensevy met l'accent sur la temporalité propre des relations (§ 46 à 49) ; les effets perlocutoires des intonations (la « prosodie » § 50 et 51), et surtout « la corporéité des transactions » (§ 52) et les relations « proxémiques[109] ».

Les vidéos sont indispensables pour notre étude de pratiques réelles puisqu'elles permettent de suivre les ajustements provoqués par l'hybridation (l'exploitation de billets dans le face-à-face ou leur écriture dans l'espace numérique depuis la classe). Elles ont l'avantage de reconstituer les interactions entre professeurs et élèves dans leur temporalité et leurs dimensions corporelles et vocales. Pour cela, leur traitement doit opérer des choix dans le flux audiovisuel, c'est-à-dire avancer des descriptions propres à saisir une évolution de la « lecture littéraire » à travers les bascules entre le travail en ligne et en classe.

Nous précisons dans le paragraphe suivant la stratégie d'association des échelles d'analyses macro et micro dans un tableau synoptique.

3.2.2. Le regroupement des analyses selon différents niveaux d'observation

Nous avons fait le choix de rassembler des indicateurs multiples dans une grille d'analyse remplie pour chaque film de cours (elle est reproduite ci-après), en appui sur deux propositions méthodologiques élaborées par des didacticiens de la littérature.

Jean-Louis Dufays et Sébastien Marlair (2008) ont retenu trois descripteurs pour étudier dans des enregistrements vidéo les corrélations entre les « gestes didactiques » des enseignants et « gestes d'étude » des élèves :

- « le discours : les énoncés et leurs visées » ;

- l'attitude corporelle des acteurs : les gestes ; regards, expressions du visage et attitudes « qui participent activement à l'échange discursif » ;

- l'expression vocale, « incarnation du discours oral » (p. 63).

Leurs analyses suivent les interactions au fur et à mesure des échanges en associant trois niveaux de description. Leurs descripteurs caractérisent des actes de langage qui renvoient à des « gestes didactiques » et des « gestes d'étude » qui s'articulent eux-mêmes en « schèmes

[109] Il reprend la catégorie forgée par Hall (1966/1971) pour rendre compte des relations spatiales.

d'action » (enseignants/élèves) (p.62), c'est-à-dire en « conduites en situation » organisatrices de la leçon de littérature et répondant à des « intentions interprétables grâce aux déclarations des acteurs » (p.66). Il s'agit de :

> La contextualisation de l'objet d'apprentissage (courant, genre, auteur, texte) ; la mise à disposition matérielle des textes ; la présentation des textes ; la lecture des textes ; l'énoncé des consignes ; la gestion des interactions et les étayages visant ou non à favoriser chez l'élève la réflexivité et le développement d'une lecture structurée et autonome. (*idem*)

Dufays et Marlair s'inspirent du « synopsis » mis au point par Dolz, Schneuwly et Ronveaux (2008) mais ne conservent pas la démarche strictement inductive prônée par les chercheurs suisses. Les « schèmes d'action » enseignants/élèves propres à l'activité de lecture subsument les repérages micro et leur donnent sens au regard de l'enseignement-apprentissage d'un savoir spécifique.

La démarche de traitement des captations audiovisuelles mise au point dans le cadre du programme Pratiques Effectives de la Lecture Analytique dans le Secondaire (PELAS) repose également sur le croisement de points de vue et de grains d'analyses différents. Initié en 2014 par Sylviane Ahr et Isabelle de Peretti, ce programme quinquennal réunit des chercheurs français enseignant dans des ÉSPÉ et des chercheurs belges. Cette recherche

> vise à identifier les "ressources pour apprendre et faire apprendre" que les enseignants de français utilisent dans leurs séances de lecture analytique et à mesurer les effets que la mobilisation de ces ressources induit sur les apprentissages réalisés par les élèves. (« Cahier des charges de la recherche PELAS », 05 mars 2016).

La description des pratiques effectives des enseignants et de leurs effets sur les apprentissages s'appuie sur des prélèvements vidéo de cours recueillis dans des contextes variés.

La grille d'analyse des captations retenue par les chercheurs donne une place centrale à la transcription du fichier vidéo (ou audio). Les analyses qui suivent ce « déroulement » distinguent dans deux colonnes :

- les commentaires de l'analyste sur l'enseignant, pointant ses attentes, ses apports et la nature de ses relances ;

- les commentaires sur les élèves, portant sur leur engagement, les transferts qu'ils opèrent et leurs retours sur les lectures.

La grille PELAS retient trois niveaux d'analyse des interactions : les commentaires « micro » des actes de langage (et corporels), les « activités », qui correspondent à peu près aux

« schèmes d'actions » définis par Dufays et Marlair et les « moments » de la séance de lecture, qui constituent des regroupements d'activités selon les étapes possibles (prévisibles) d'un scénario de la lecture analytique. Six « moments » se définissent par leurs fonctions respectives : l'accueil des élèves, la (re)mobilisation des élèves lecteurs, la gestion de la réception, l'émergence du projet de lecture, le déroulé des activités et l'institutionnalisation. Les manières dont ces moments sont traités, mais aussi leur omission ou leur répétition apportent des informations sur les pratiques réelles.

Notre grille adapte à l'examen des pratiques hybrides cette association des descriptions au fur et à mesure des interactions transcrites. Nous la reproduisons ci-dessous, avant de commenter les différents indicateurs qu'elle regroupe.

<table>
<tr><td colspan="5">Séance : lecture analytique (première élaboration/retour sur un texte déjà étudié)/lecture cursive</td></tr>
<tr><td colspan="5">Titre des fichiers vidéo</td></tr>
<tr><td colspan="5">NOM du professeur :
Durée totale de la séance :
Durées des fichiers vidéo
Captation par le chercheur/autocaptation</td></tr>
<tr><td colspan="5">Date : Etablissement : Classe : Effectif : élèves (F + G)
Dans le cadre d'une séquence de cours :
Dans le cadre d'un projet :
Objectif de la séance :
Texte(s) littéraire(s) abordé(s) :
Œuvre lue intégralement/groupement d'extraits.
Matérialisation des textes littéraires : livre ou photocopie/vidéoprojection
Outil (s) employé (s) pour les échanges en ligne antérieurs et postérieurs :
Matérialisation des textes de lecteurs en ligne :
Autre(s) support(s) de la séance :
Autre(s) information(s) :</td></tr>
<tr><td colspan="5">Disposition spatiale de la salle :</td></tr>
<tr><td>MOMENTS
durée
Mode de travail :
en classe (C)/en ligne (L)/ en ligne depuis une salle équipée (C[L])</td><td>ACTI-VITÉS</td><td>TRANSCRIPTIONS
et indications temporelles</td><td>Commentaire des paroles, gestes et attitudes de l'enseignant pour les dimensions :
- CONDUITE DES LECTURES ECRITURES
- HYBRIDATION</td><td>Commentaire des paroles, gestes et attitudes des élèves pour les dimensions :
- VERBALISATIONS DES LECTURES (/THEMES/ et « MOTS » circulant à travers les verbalisations successives).
- HYBRIDATION</td></tr>
<tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr>
</table>

Un en-tête regroupe les informations nécessaires pour contextualiser chaque enregistrement étudié. Une description (parfois une schématisation) de l'espace physique indique les différentes zones d'activité des acteurs : tables, bureau(x), poste(s) informatiques

ainsi que la situation et la nature des outils et supports ; en particulier les tableaux et les écrans. Sont précisés aussi la position de la caméra et l'angle de ce qui se situe dans son champ.

La colonne 3 affiche la transcription des interactions langagières. Les répétitions d'une même information sont coupées, les échanges ne visant pas à faire évoluer les lectures sont narrativisés. Les transcriptions respectent un codage simplifié pour rendre compte des interactions orales. Ni la conversation ni la parole orale ne faisant l'objet de cette recherche, nous ne retenons qu'un minimum d'éléments des codages mis au point pour la linguistique conversationnelle et l'étude des corpus oraux. Les interlocuteurs sont identifiés à chaque tour de parole. P désigne le professeur ; les élèves sont désignés par leurs prénoms ou par les mentions E1, E2, E3… si le(s) prénom(s) restent inaudible(s). EEE signale que plusieurs élèves parlent à la fois. Les signes de ponctuation n'ont pas été conservés, à l'exception des majuscules pour l'initiale des noms propres et des points d'interrogation pour marquer les modalités interrogatives. Les signes / ou // ou /// représentent les pauses plus ou moins importantes. Le soulignement des énoncés prononcés simultanément indique les chevauchements. Des informations paraverbales et non verbales apparaissent en italique, en particulier les déplacements du professeur et/ou des élèves dans l'espace classe.

Les colonnes 4 et 5 de la grille retiennent des commentaires du chercheur portant respectivement sur l'enseignant et les élèves. Ces remarques n'isolent pas les observations portant sur le pôle professeur et le pôle élèves mais cherchent à décrire des interactions en partant de l'observation du professeur ou d'élèves.

3.2.3. Les indicateurs du travail enseignant

Différents indicateurs sont associés pour contextualiser et analyser le travail enseignant au fur et à mesure de la séance filmée. D'une part, le repérage des « moments » et des « activités » (colonnes 1 et 2, l'identification de chaque « moment » est assortie du calcul de sa durée) informe sur les situations créées par les enseignants. D'autre part, l'examen des paroles, des gestes et des attitudes professorales (colonne 4) renseigne sur la conduite de la lecture et le pilotage de l'hybridation.

3.2.3.1. Les analyses de la conduite de la lecture

Ces indicateurs sont utiles pour interroger les progressions réelles en contexte hybride. Ils permettent d'examiner l'inscription des échanges asynchrones dans une construction progressive d'interprétations et de décrire l'impact des recours aux blogs sur le travail en classe.

Pour l'observation macroscopique, nous reprenons les moments définis dans le cadre de la recherche PELAS pour les vidéos des lectures analytiques. Leurs définitions renvoient aux relances de la distanciation au cours du collectif de lecture prenant comme point de départ la verbalisation des lectures singulières des élèves, conformément à la définition institutionnellement donnée de la démarche de lecture analytique. Les programmes du secondaire français stipulent qu'au collège (au cycle 4), le travail de lecture consiste en une

> construction du sens par la formulation d'hypothèses de lecture fondées sur des indices textuels et qui font l'objet de justifications et de débats au sein de la classe. […] Le travail d'interprétation et d'élaboration d'un jugement argumenté, progressivement enrichi au cours du cycle, devient une tâche centrale » (MEN, Programmes de français du cycle 4, BO spécial du 26 novembre 2015, p. 234).

La démarche est décrite dans des termes proches pour le lycée général et technologique :

> La lecture analytique vise la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions » (MEN, Programmes de français lycée, *BO spécial* n°9 du 30 septembre 2010).

Les *Ressources* pour le lycée professionnel[110] précisent elles aussi le rôle d'une confrontation des réactions de lecteurs dans « l'activité lente et attentive [au texte] » que constitue la lecture analytique :

> La lecture analytique suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs. Il doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique. (*Ressources. Baccalauréat professionnel. Lire*, 2009, p.3)

On peut donc prévoir que des moments balisant la démarche de lecture analytique (quelle qu'en soit la forme) correspondent aux fonctions suivantes :

- la (re)mobilisation des lecteurs, qui ménage une expérience commune de lecture d'un texte littéraire ;

- la gestion des réceptions entretenant des retours sur les lectures premières et les interprétations émergentes ;

- l'émergence d'un projet de lecture ;

[110] Les objectifs et les activités que définissent ces préconisations institutionnelles poursuivent les exigences de l'enseignement du français au collège. Elles « visent à amener les élèves de lycée professionnel à considérer la littérature autrement que comme un prétexte à des exercices scolaires » (*Ressources. Baccalauréat professionnel. Lire*, 2009, p.1) pour « former un lecteur compétent et critique » (BO spécial n°2 du 19 février 2009).

- le développement d'analyses du texte, c'est-à-dire d'une conduite argumentative spécifique visant la justification de significations à partir de retours sur différentes strates[111] de l'objet littéraire (la fiction, l'écriture, la composition…) ;

- l'institutionnalisation d'un discours sur le texte organisant les analyses les unes par rapport aux autres.

Deux moments de tissage encadrent cet ensemble :

- un premier temps installe les conditions de la lecture ;

- un moment d'articulation avec un après, ouvrant l'heure de cours sur une suite.

Dans le cas des enseignements hybrides, ces deux moments seuils font souvent l'objet d'un traitement particulier visant à articuler les travaux en classe et en ligne. Les retours évaluatifs sur des fils antérieurs à l'heure en classe et l'accompagnement des consignes pour les retours aux blogs permettent aux enseignants de réguler depuis la classe les échanges asynchrones entre lecteurs. En outre, il arrive que soient ménagés des temps de retours en classe sur les attentes ou les démarches du travail asynchrones.

Des moments spécifiques caractérisent les accompagnements en classe de lectures d'œuvres ne cherchant pas à conduire à des analyses. Les programmes de lycée définissent cette activité de lecture « cursive » comme la « forme courante de la lecture […] pratiquée hors de la classe ou en classe. Elle est prescrite par le professeur et fait l'objet d'une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement » (MEN, Programmes de français lycée, *BO spécial* n°9 du 30 septembre 2010).

Les phases spécifiques aux lectures cursives remplissent les fonctions suivantes :

- le retour sur les expériences de lecture longue ;

- l'expression de jugements de gout argumentés, par exemple pour justifier le choix d'une œuvre ou partager une découverte ;

- la circulation dans les souvenirs des lectures, stimulant des rapprochements intertextuels ou entre des textes et d'autres formes d'expression artistique.

[111] Nous reprenons le terme par lequel le philosophe Roman Ingarden décrit la complexité de l'objet d'art littéraire (1983/1931).

La description macro des activités de lecture envisagée à partir des moments types ne conduit pas à évaluer à priori des pratiques par écart avec un enchainement idéal mais à mieux appréhender la logique de l'enseignant et ce qui dans ses choix détermine des effets en termes de relance de la réflexion des lecteurs.

Les caractérisations des moments apportent aussi quelques précisions sur la conduite de l'hybridation en mentionnant le ou les modes de travail de chaque moment : en classe (C), en ligne (L) ou encore en ligne depuis la classe (C[L]) quand le travail implique l'écriture dans l'espace numérique de la classe alors que les acteurs restent en présence les uns des autres.

3.2.3.2. Etablir des relations entre conduite de la lecture et pilotage de l'hybridation

La conduite de la lecture écriture fait l'objet de remarques à une échelle micro dans la colonne 4 « commentaires du chercheur portant sur l'enseignant ». L'examen des consignes et de leurs attentes, des réactions aux propositions des élèves et des relances de l'effort conduit à caractériser les gestes didactiques propres au travail de lecture.

Dans cette colonne, il s'agit aussi de mettre la conduite générale de la lecture en relation avec celle de l'hybridation. L'analyse des manières de soutenir l'hybridation à travers les gestes et les interactions est indispensable pour comprendre les productions d'effets d'apprentissage. Nous distinguons, pour les remarques de la colonne 4, trois dimensions[112] constitutives de l'hybridation.

La force de l'hybridation (FH) envisage la densité des liens entre les situations de travail. L'hybridation est d'autant plus forte que les passages entre les modes de travail sont fréquents, variés (s'effectuant de la classe vers le blog et dans le sens inverse) et qu'ils font l'objet de régulations explicites.

Les passages d'un mode de travail à l'autre peuvent en outre déterminer des situations de communication pragmatiquement différentes. En classe, les traces des échanges en ligne peuvent être convoquées pour lancer de nouveaux échanges, quand les élèves sont invités à répondre aux billets ; par exemple, à prendre position par rapport à une réaction de lecteur ou une interprétation verbalisée en ligne. Les billets peuvent aussi être relus en classe comme des textes[113] de lecture à évaluer, c'est-à-dire des échantillons de commentaire littéraire à imiter ou, à l'inverse, des contre-modèles illustrant des défauts rhétoriques. Lors des retours aux blogs

[112] L'origine de la conception multidimensionnelle de l'hybridation est précisée en 1.1.
[113] On cesse alors de considérer les billets comme des « paroles » de lecteurs cristallisées.

après des échanges en présence, les consignes délivrées et accompagnées en classe influent sur le degré interactivité des échanges asynchrones. L'hybridation s'envisage donc aussi selon le pacte de communication qu'elle entretient. Nous appelons cette dimension le dynamisme des interactions à travers l'hybridation (DH). Ce dynamisme augmente lorsque les bascules d'un mode de travail à l'autre recherchent des situations dialogiques et interactives.

L'hybridation peut enfin être abordée sous l'angle des articulations dans le travail de lecture. Les analyses selon la dimension de la progressivité (de la lecture) par l'hybridation (PH) examinent dans quelle mesure l'alternance des modes de travail contribue à relancer la réflexion des lecteurs interprètes. Cette dimension appelle en particulier le repérage d'éventuelles synergies ou tensions entre la conduite de l'hybridation et l'entretien d'un effort interprétatif.

Tenir compte des trois dimensions de l'hybridation dans les analyses permet une distinction précise des pratiques et une meilleure compréhension des processus qui produisent des effets sur les verbalisations des lectures (l'accroissement de la réflexivité qu'elles expriment) :

- les analyses selon la dimension FH apportent des informations globales sur le nombre des alternances entre les situations de travail et la manière dont elles sont accompagnées. Elles sont utiles pour situer la place des travaux en ligne mais ne suffisent pas à caractériser leur rôle dans la conduite des lectures ;

- considérer la dimension DH permet d'envisager les statuts pragmatiques donnés aux écrits asynchrones pour décrire comment est entretenue, grâce aux articulations entre les modes de travail, la socialisation des verbalisations des lectures comme des interprétations ;

- l'étude de la dimension PH, enfin, préparée par les précédentes, informe sur le rôle des articulations entre les modes de travail dans la progression du dispositif d'enseignement.

3.2.4. Les indicateurs des apprentissages

Les analyses des manifestations d'apprentissages, dans la colonne 5 de la grille, s'appuient sur des indicateurs de l'investissement dans les tâches ainsi que sur le repérage des verbalisations orales (éventuellement écrites) de lecture. Les énoncés oraux faisant retour sur les lectures font l'objet d'une analyse selon les mêmes catégories que celles qui ont été utilisées pour les échanges en ligne (elles sont définies en 3.1.1). De manière à saisir précisément les

effets des passages d'un mode de travail à un autre, la reconstitution de cheminements à travers les lectures verbalisées englobe les écrits en ligne et les paroles en classe.

D'autres remarques portées dans la colonne 5 considèrent spécifiquement les attitudes des élèves. Elles reviennent en particulier sur les réutilisations de billets (par citations, allusions ou reformulations) au fur et à mesure des échanges en classe. Les analyses de l'investissement des élèves dans le travail hybride distinguent deux des dimensions déjà mentionnées pour le travail enseignant :

- sous l'angle des échanges (la dimension du dynamisme interactionnel par l'hybridation DH), il s'agit de déterminer comment les élèves dialoguent en classe avec (ou à partir de) certains billets ;

- sous l'angle de la progression de la lecture par l'hybridation (PH), l'analyste repère quels contenus verbalisés en ligne sont convoqués en classe par les élèves pour enrichir, justifier ou diversifier des interprétations.

3.3. Les recueils et traitements des données relatives aux représentations des acteurs

L'appropriation d'une pratique nouvelle déplace toujours des représentations préexistantes chez les acteurs. L'innovation que constitue l'installation de situations asynchrones d'échanges entre lecteurs met à l'épreuve (au moins) deux systèmes de représentations appartenant à des sphères distinctes. Le premier structure l'ensemble des valeurs et conduites attachées à l'enseignement et apprentissage de la lecture de littérature. Le second réunit les conceptions, attitudes et compétences avec lesquelles les sujets abordent les situations d'échanges en ligne. Situer les manières dont les sujets en situation de travail hybride articulent ces deux ensembles de représentations est indispensable pour éclairer les choix effectifs.

L'ambition d'obtenir des éclairages sur les conceptions des acteurs et leurs évaluations des pratiques hybrides a conduit à privilégier deux outils complémentaires : les questionnaires et les entretiens semi-directifs.

Les enquêtes écrites ont interrogé plus largement sur des représentations que sur des faits en privilégiant les questions ouvertes. Ce mode de questionnement laisse une marge d'interprétation de la question, de sorte que « les personnes interrogées définissent par elles-mêmes ce qui doit être évoqué » et ainsi « révèlent leurs schémas de pensée » (Fenneteau, 2015, p. 67). Les réponses aux questions ouvertes ont nécessité un travail de post-codage. Après

lecture des réponses, l'analyste établit une liste de mots clés englobant les réponses proches : « il faut que toutes les réponses puissent être classées ; il faut également que les catégories ne soient pas trop nombreuses » (Fenneteau, 2015, p. 66).

L'entretien semi-directif constitue, selon la définition de Savoie-Zajc,

> Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche (2003, p. 296).

Ces entretiens sont nécessaires pour obtenir des informations détaillées sur les représentations dans la mesure où :

- ils favorisent la convocation de repères normatifs et des interprétations des évènements, quand les acteurs reviennent sur des situations et commentent les stratégies mobilisées pour en tirer parti ;

- ils constituent des incitations à réfléchir plus avant à travers les rebonds qui poussent à clarifier des analyses et à distinguer des jugements, par exemple quand le chercheur revient sur les tensions révélées par une remarque[114].

En outre, les entretiens semi-directifs constituent un outil bien adapté pour retracer des évolutions avec des acteurs en phase d'acclimatation à de nouvelles pratiques. Les efforts d'adaptation fournis par les professeurs comme par les élèves pour investir des situations hybrides bien spécifiques les prédisposent à rendre leurs représentations conscientes.

Nous précisons les analyses de contenus dont les enquêtes écrites (3.3.1) et les transcriptions des entretiens (3.3.2) ont fait l'objet.

3.3.1. Les questionnaires aux professeurs et leur traitement

Un questionnaire écrit a été renseigné par les professeurs dès les premières semaines de la collaboration (annexe 13 I). Pour les professeurs (B, D, J, H)[115], des questions spécifiquement centrées sur la lecture analytique ont été ajoutées au formulaire commun.

[114] Cette situation rendue possible par la confiance que l'interviewé accorde au chercheur reste risquée. Avec des élèves, il est arrivé, mais ponctuellement, qu'une démarche un peu trop interrogative accentue un biais de conformité.

[115] Il était prévu, au moment des prises d'information, que ces professeurs collaborent à la recherche sur les Pratiques Effectives de la Lecture Analytique dans le Secondaire (voir 3.2.2).

Les questionnaires recueillent d'abord des déclarations de faits pour situer professionnellement l'enseignant, obtenir un aperçu de ses expériences professionnelles, de son contexte d'enseignement et de ses usages des échanges en ligne.

Des questions visent ensuite à faire émerger des conceptions de l'enseignement du français et de la lecture littéraire :

- une demande cherche à faire émerger les valeurs principales que le sujet confère à son travail d'enseignant (« les missions prioritaires du professeur de français ») ;

- deux interrogations portent sur les « finalités de l'enseignement de la littérature » en classes de troisième et de seconde. La focalisation sur le passage au lycée, lieu de confrontation des conceptions de l'enseignement de la lecture incite le répondant à se référer nettement à des valeurs, même quand il n'enseigne pas à ces niveaux ;

- une question invitant à « décrire en quelques lignes le rapport général des élèves à la littérature et à sa lecture » complète le recueil des représentations structurantes.

Enfin, plusieurs items portent sur la place et le rôle que l'enseignant donne aux échanges asynchrones :

- l'un d'eux fait retour sur les raisons des usages : « Depuis quand utilisez-vous des échanges en ligne ? Qu'est-ce qui vous a poussé(e) à le faire ? » ;

- un autre incite le répondant à établir des catégorisations : « Caractérisez les usages du blog ou du forum que vous avez développés dans vos classes ».

Le post-codage opéré à partir des réponses à ces questions ouvertes a conduit à retenir les catégories indiquées dans les tableaux qui suivent.

Pour les définitions des finalités d'enseignement :

Les missions du professeur ou les finalités de l'enseignement du français en 3e	Les missions du professeur ou les finalités de l'enseignement du français en 2e	Les missions du professeur de français en première (générale ou technologique[116] selon le niveau d'enseignement)
Attitudes face à la lecture		
Gout de la lecture	Gout de la lecture	Gout de la lecture
Compétences de lecture		

[116] Pour les professeurs C, D, E, F.

Compréhension des textes Conscience esthétique Identification de formes Déploiement d'interprétations (initiation) Justification d'interprétations (et analyses)	Compréhension des textes Déploiement d'interprétations Justification d'interprétations	Lecture participative (avec expérience affective) Déploiement d'interprétations
Compétences transversales		
Réflexion (sans précision/philosophique et sociale) Argumentation Expression écrite (normée ou non)	Réflexion (sans précision/sur la littérature Expression orale et écrite Argumentation Interactions entre élèves	Réflexion Argumentation Expression orale et écrite Créativité
Savoirs littéraires		
Culture littéraire Histoire littéraire	Culture littéraire Histoire littéraire Préparation à l'examen	Préparation à l'examen

Les professeurs ont rédigé des réponses multiples renvoyant à une douzaine de catégories réparties en quatre ensembles dans le tableau. Ce repérage général des positions montre que, quel que soit le niveau d'enseignement considéré, les activités de lecture ressortissent à des enjeux variés mais communs. Bien que les questions distinguent les niveaux 3^{e} et 2^{e}, il n'est pas certain que la perspective curriculaire ait été réellement prise en compte par tous les répondants.

Pour la caractérisation des attitudes des élèves et la description de leur rapport à la lecture scolaire de littérature nous avons retenu 7 catégories :

Petits lecteurs Forts lecteurs Distance culturelle (avec les textes à lire) Rapport étroitement « scolaire » à la littérature Intérêt pour la littérature (intensité et durabilité) Recherche de lecture participative Accès à la distanciation

Les enseignants proposent des déclarations nuancées et ont tendance à rendre compte d'une évolution (amorcée ou pressentie) du rapport des élèves à la lecture. La recherche d'une lecture immédiatement participative est pointée par des déclarants : « ils ont un rapport au texte qui se joue dans l'immédiateté » (professeur J, annexe 23 V). Mais ceux-ci remarquent simultanément un engagement dans la distanciation (à certaines conditions qui seront évoquées plus bas).

Pour les usages des blogs, nous identifions l'ensemble de catégories suivant :

Types d'usages	Rôles pour les enseignements	Origines et raisons des usages
Selon les situations : depuis le domicile/en classe Selon la fonction communicationnelle dominante : mutualisation (espace de partage)/échanges (espace de débat)	Pour la lecture cursive/analytique Au service de différents moments : retours sur réceptions ; partages d'analyses ; soutien au débat (sans précision de la nature du débat). Pour d'autres activités que les lectures : publications de travaux créatifs ; recherches	Pratiques anciennes/ récentes, plus ou moins diversifiées Intérêt pour le numérique Recherche d'un espace de verbalisation des réceptions Recherche d'un espace d'échange Recherche d'une visibilité de ses pratiques

Le dernier item a laissé la possibilité d'évoquer d'« autre(s) aspect(s) non pris en compte dans le questionnaire » mais que le répondant juge « important(s) ». Deux professeures mentionnent un potentiel cognitif attribué aux blogs. L'enseignante F, par exemple précise que « le numérique favorise l'attention de l'élève en classe (peu de distracteurs quand un élève est face à un ordinateur) et à la maison puisqu'en principe l'élève choisit à quel moment il est disponible pour travailler » (annexe 19 IV). Pour la professeure G, la communication asynchrone favorise par elle-même la réflexion (annexe 20 III).

3.3.2. Les entretiens avec les professeurs

Des entretiens semi-directifs ont été proposés lors de la prise de contact avec le chercheur ; peu après la ou les première(s) tentative(s) d'utilisations d'échanges asynchrones entre lecteurs ou parfois après une année scolaire d'usages (les guides des entretiens sont consultables en annexes 13 II et 13 III). Ces entretiens visent à éclairer trois questions utiles à la compréhension des choix professoraux et de leurs éventuelles évolutions :

- Quelles conceptions de la lecture de la littérature et de son enseignement motivent le recours aux partages asynchrones et éclairent les manières de piloter les dispositifs hybrides ? Nous cherchons plus particulièrement à évaluer la place que les répondants donnent aux retours sur les réceptions et à l'entretien d'un effort interprétatif.

- En quoi l'évaluation des écrits asynchrones obtenus influe-t-elle sur les représentations de l'activité des élèves comme lecteurs interprètes ?

- En quel sens l'inventaire des effets obtenus avec des travaux hybrides infléchit-il les pratiques en ligne comme en classe ?

Les conceptions de l'enseignement de la lecture sont explorées à travers les retours sur les différents enjeux des activités : le rôle et la place des travaux de lecture analytique d'extraits, d'œuvres et des lectures cursives. Ces questions générales sont complétées par les interrogations sur la « liberté accordée aux lecteurs » et l'exploration des distinctions entre « comprendre » et « interpréter ».

Les retours sur la conduite de l'hybridation portent d'abord sur les intentions. Le professeur est invité à envisager ses pratiques hybrides successivement selon trois angles : les « finalités d'apprentissage », les choix des espaces numériques et l'entretien de partages asynchrones suffisamment nourris. Cette mise au clair est d'autant plus informative que les définitions des « blogs » peuvent varier et que l'idée d'une « insertion des blogs » renvoie à des cultures des TIC différentes. Par exemple, certains professeurs convoquent le modèle de la « classe inversée[117] », mettant l'accent sur la disponibilité de ressources en ligne ; d'autres exposent des conceptions fondées sur la communication en ligne entre des apprenants. Les cheminements conduisant à mettre en œuvre des échanges asynchrones entre lecteurs diffèrent selon ces représentations initiales, qui peuvent elle-même évoluer avec les expérimentations.

Le répondant est ensuite invité à décrire précisément son action en ligne et ses manières d'exploiter en classe des écrits asynchrones. Le professeur évalue « les aspects jugés intéressants, prometteurs » ainsi que « les limites ou aspects décevants ». Cette partie de l'entretien cherche à faire émerger les représentations à partir d'exemples précis, d'une manière plus détaillée et sans doute plus fiable qu'avec des questions générales sur les finalités qui peuvent entrainer l'adoption d'une posture à priori.

Nous avons recueilli également des témoignages au cours d'entretiens non-directifs « à chaud ». Ces échanges de brève durée ont été enregistrés à l'occasion de remarques spontanées des enseignants quand le chercheur a estimé qu'une parole pouvait se révéler significative.

Enfin, les professeurs ont été invités à préciser leurs bilans des séances filmées dans un délai d'une semaine par voie électronique.

Ces différents entretiens permettent donc un examen des priorisations, des tensions entre les valeurs ou des hésitations entre des attentes. Les informations ainsi recueillies ont permis de brosser des portraits (en 4.2) situant chaque professeur dans le paysage constitué par les

[117] Cette notion qui définit un usage des technologies pour effectuer à distance la partie transmissive de l'enseignement en préalable à une séance en présence est définie plus précisément en 4.3.

catégories mentionnées en 3.3.1. Les données obtenues par les entretiens avec les professeurs ont également été utiles pour interpréter des attitudes en situation.

3.3.3. Les questionnaires renseignés par les élèves

Les deux questionnaires proposés en 2014-15 puis en 2015-16 figurent en annexes (respectivement 13 IV 1 et 13 IV 2) Le premier questionnaire s'est révélé insuffisant pour prendre des informations sur le rapport des élèves aux activités scolaires de lecture et d'écriture ; il limitait les questions sur « le blog pour échanger sur des textes ou des spectacles dans le cadre du cours de français » aux descriptions des actes de lecture/écriture en ligne sans laisser place à des jugements évaluatifs ni inciter à donner des raisons. De surcroit, la dernière question, « Pour expliquer comment utiliser au mieux un blog pour échanger sur des livres, vous diriez… » n'a pas suscité les explorations attendues et a paru trop exigeante aux élèves. Nous avons donc revu les questions l'année suivante.

Le post-codage des réponses à ce second questionnaire a conduit à retenir les catégories réunies dans les deux tableaux suivants :

- pour les retours sur les activités d'analyses de textes

Intérêt pour les travaux d'écriture en lien avec les analyses de textes	Raisons de l'intérêt pour une analyse de texte en particulier
Écritures créatives[118] et inventives : sans précision/réécrire, écrire une suite Écritures de « paragraphe argumenté », d'un commentaire littéraire Apporter des réponses à des questions d'analyse Composer des dissertations Faire des dictées Tenir un carnet de lecture L'écriture sur le blog	Réponses fondées sur les processus de lecture : facilité à imaginer, à comprendre ou à être concerné par le texte ; plaisir lié à l'activité de compréhension inférentielle ou d'interprétation (entretien d'une réflexion morale ou sociale) ; perception de réactions affectives (suspense, surprise, amusement, émotion), esthétiques (originalité, force, beauté du texte, satisfaction d'attentes liées au genre du texte lu) ; axiologiques. Réponses fondées sur les conditions de travail : travail en groupe, usage du blog, expression orale Réponses fondées sur les tâches demandées : exprimer des réactions et des ressentis ; rechercher des figures de style ; faire des cartes mentales Réponses fondées sur la rentabilité scolaire : apports culturels, tissages avec d'autres enseignements

- pour l'engagement dans les travaux asynchrones :

Intérêt global pour les travaux en ligne	Appuis sur les lectures des autres billets	Perception d'une utilité scolaire

[118] Plusieurs professeurs ont mené des projets d'écritures ou de performances créatives débordant le cadre des écritures d'invention, par exemple l'écriture d'archives imaginaires de Bardamu pour la lecture de *Voyage au bout de la nuit* (professeure D) ou la tenue du procès de Sethe, personnage d'un roman de Toni Morrison (professeur J).

<table>
<tr><th>NON</th><th>OUI</th><th>NON</th><th>OUI</th><th>NON</th><th>OUI</th></tr>
<tr><td colspan="2">L’outil</td><td rowspan="6">Inutilité
Crainte d’être influencé</td><td rowspan="6">Aide à la compréhension des consignes
Aide à la compréhension de contenus
Imitation
Inspiration
Autoévaluation</td><td rowspan="6"></td><td rowspan="6">Meilleure compréhension des consignes ou de notions
Expression écrite développant l’esprit de synthèse
Motivation pour la lecture des textes imposés et/ou leurs analyses</td></tr>
<tr><td>Difficultés de navigation
Difficultés d’accès</td><td>Modernité
facilité
accessibilité</td></tr>
<tr><td colspan="2">Les tâches</td></tr>
<tr><td>Ennui
Lourdeur</td><td>Liberté du lecteur
Conseils</td></tr>
<tr><td colspan="2">La communication</td></tr>
<tr><td></td><td>Visibilité des réponses d’autrui
interactivité</td></tr>
</table>

Les répondants ont systématiquement avancé des arguments pour les réponses positives et quelquefois pour les réponses négatives.

3.3.4. Les entretiens avec les élèves

Des entretiens semi-directifs (guide en annexe 13 V) ont été menés en fin d’année scolaire avec six élèves dans chaque classe, filles et garçons à parité (sauf quand la répartition des genres dans la classe était très déséquilibrée). Les interviewés ont été retenus selon les profils établis après lecture des réponses à l’enquête et consultation du professeur. Nous avons pris en compte trois critères pour définir ces profils : les pratiques de lecture déclarées (la variété et la fréquence des lectures) ; l’intérêt global pour le blog et l’engagement dans les échanges asynchrones ; la performance scolaire en français. Chaque échantillon réunit des profils contrastés ; y sont représentés des élèves aux performances scolaires et aux pratiques de lecture différenciées ainsi que des élèves ayant fait part de leur désintérêt ou de leurs réticences à l’égard du blog.

Le traitement qualitatif des déclarations au cours des entretiens cherche à explorer les manières dont les élèves s’approprient les situations de travail asynchrone. Il vise à éclairer trois questions principales :

- En quoi les représentations de la lecture de la littérature et de ses processus influent-elles sur les usages des blogs ?

- Quels rapports à l’écriture de la réception et à l’écriture métatextuelle s’expriment dans les manières d’utiliser les blogs ?

- Quel sens les élèves donnent-ils à la communication en ligne entre lecteurs ? L’envisagent-ils comme échange ou partage des retours sur les lectures ?

Pour apporter des réponses, les analyses de contenus se rendent attentives aux relations entre différents aspects abordés dans l'interview : les usages des blogs ; les représentations du travail de lecture-écriture en français et le rapport à la lecture. Des informations sont également tirées des comparaisons établies par les interrogés entre la situation et les consignes du travail asynchrone et d'autres situations d'écriture en collaboration ou sur des copies. Enfin, en invitant à faire commenter de manière précise ce dont les élèves se rendent conscients au moment de rédiger un billet, les entretiens recueillent des éléments sur le cadre de communication intériorisé. Il est utile à la compréhension des choix des élèves de cerner comment ils vivent subjectivement la situation de communication en ligne, en particulier la place qu'ils font à l'expression de désaccords sur le blog.

4. La diversité des terrains et des pratiques

Nous évoquons dans cette section la triple diversité des situations examinées. La variété des lieux et niveaux d'enseignement sera d'abord précisée ; des portraits succincts des enseignants permettront ensuite de situer leurs diverses représentations de la conduite du travail de lecture de la littérature et des usages scolaires des échanges asynchrones ; enfin, nous caractériserons les différentes configurations des espaces numériques ayant servi aux échanges entre lecteurs.

4.1. La diversité des terrains

La découverte de terrains d'étude divers s'est révélée difficile. Des enseignants font usage des blogs mais peu d'entre eux suscitent de manière continue des échanges entre lecteurs pour les approches analytiques de textes ou pour accompagner les lectures autonomes d'œuvres. Certaines personnes approchées n'ont pas accepté que leur classe constitue un terrain d'enquête impliquant des captations vidéo. L'échantillon des pratiques examinées relève donc de l'occasion : il n'a pas pu être élaboré selon des critères de représentativité ou d'équilibre.

Nos données ont toutefois été construites sur des terrains sociologiquement variés en envisageant différents usages des blogs (pour les lectures analytiques, cursives et, dans un cas, en lien avec un projet de prix littéraire). Les 10 professeurs suivis (9 femmes et un homme, le professeur J) ont employé des espaces numériques variés (blogs de classe ou murs virtuels diversement configurés) pour des échanges portant sur des genres littéraires différents (mais les lectures de romans sont majoritaires et les textes poétiques ont été assez rarement abordés).

Nous avons fait le choix de concentrer les investigations sur les classes de troisième, seconde et première (générale et technologique) pour deux raisons. D'une part, le passage du collège au lycée constitue une zone particulièrement sensible dans l'enseignement de la lecture de littérature. Les pratiques de la lecture analytique, en particulier, demeurent à ce palier l'objet de tensions comme le montre, par exemple, l'ouvrage de Fanny Renard, *Les lycéens et la lecture* (2011). Cette chercheuse examine dans une perspective sociologique le choc, à l'entrée au lycée, entre la reconduction d'« habitudes » d'une lecture centrée sur les contenus (fictionnels) et les « sollicitations » à la distanciation analytique. D'autre part, le rôle joué par les échanges en ligne dans l'acquisition des normes propres aux exercices des épreuves anticipées de français devait être interrogé grâce à des observations auprès de classes de première(s).

Le tableau qui suit indique les caractéristiques des terrains scolaires étudiés.

Profes-seur	Classe (s)	Ville	Sociologie de l'établis-sement	Année des observations/nombre de cours filmés/nombre de séquences d'écrits en ligne analysées	Genres des textes lus
A	2e	Sarcelles (95)	CSP[119] défavorisées majoritaires Education prioritaire	2014-15 Dans le cadre du projet « Prix littéraire d'Île-de-France » ; lectures cursives 12 heures (classe et salle équipée) 5 murs virtuels *Padlet*	Roman, roman graphique
B	2e	Mantes (78)	CSP défavorisées majoritaires Education prioritaire	2015-16 Dans le cadre des cours retour sur lecture d'œuvre 2 heures en classe 3 fils de billets sur le blog de la classe	Théâtre
C	1re ES[120]	Sarcelles (95)	CSP défavorisées majoritaires Education prioritaire	2015-16 Dans le cadre des cours, lectures analytiques : 3 heures en classe 4 fils de billets sur le blog de la classe	Roman Théâtre Essai
D	1re L[121]	Alfortville (94)	CSP défavorisées majoritaires	Dans le cadre des cours, lectures analytiques 4 heures en classe et en salle équipée intégrant des temps d'écriture en ligne.	Théâtre Poésie Roman (contemporain)

[119] Catégories socio professionnelles.
[120] Série économique et sociale
[121] Littéraire

E	2e	Mennecy (91)	CSP favorisées majoritaires	2013-14 Dans le cadre des cours, lecture cursive Un fil en forum sur le blog de la classe 2014-15 Dans le cadre des cours 2 heures en salle informatique : entrainement aux usages du blog 3 heures en classe : lecture cursive (suivie), construction d'un commentaire Deux fils sur le blog de la classe 2015-16 Dans le cadre des cours 4 heures en classe ; retours sur lectures d'œuvres et lectures analytiques d'extraits 2 fils sur le blog de la classe	Roman Poésie Contes philosophiques du XVIIIe siècle
	1re STMG [122]			2015-16 Dans le cadre des cours Retour sur lecture d'œuvres suivie de la lecture analytique d'un extrait une heure en classe un fil sur le blog de la classe	Théâtre
F	1re ST2S [123]	Taverny (95)	Equilibre CSP favorisées/ défavorisées	2015-16 Dans le cadre des cours 2 heures en classe, lecture analytique ; 2 heures en salle équipée, retours sur lectures cursives 5 fils sur le blog de la classe	Film Poésie Roman
G	3e	Juvisy (91)	CSP défavorisées majoritaires	2014-15 Dans le cadre des cours 4 heures en classe lectures analytiques 2 fils sur un blog commun à plusieurs classes	Théâtre
H	3e	Maure-pas (78)	Equilibre CSP favorisées et défavorisées	2015-16 Dans le cadre des cours 5 heures en classe : lecture analytique ; lecture cursive 4 murs virtuels *Padlet*	Roman

[122] Sciences et technologies du management et de la gestion.
[123] Sciences et technologies de la santé et du social.

I	3e	Le Chesnay (78)	CSP favorisées et très favorisées majoritaires	2014- 15 Dans le cadre des cours 4 heures en classe : lecture analytique 6 fils de billets sur le blog de la classe 2015-16 Dans le cadre des cours 1 heure en classe observée non filmée retour sur une lecture cursive 1 heure en classe filmée : lecture analytique 3 fils de billets sur le blog de la classe	Roman Poésie Nouvelle Théâtre
J	3e	Rosny-Sur-Seine	CSP défavorisées majoritaires	Dans le cadre des cours 2015-16 3 heures : lecture analytique 4 heures : projet procès d'un personnage de roman 5 murs virtuels *Padlet*	Poésie Roman

4.2. Portraits des professeurs

Nous retraçons ici les portraits des professeurs avec lesquels nous avons collaboré. Nos données proviennent des réponses aux questionnaires écrits ainsi que des déclarations aux cours des entretiens initiaux (en annexes 14 à 23) ; nous avons parfois utilisé des articles rédigés par les professeurs dans des organes professionnels ou des écrits universitaires qui rendaient compte d'une réflexion sur des usages de blogs scolaires de lecteurs. Chaque description reprend les informations générales sur les expériences professionnelles avant de reconstituer brièvement (quand le cas se présente) des usages passés du numérique au service de la lecture et de résumer les représentations des échanges asynchrones entre lecteurs. Ces informations conduisent à cerner les principaux enjeux d'enseignements de la lecture que les professeurs assignent aux pratiques hybrides. Ces portraits contribuent à expliquer les choix qui seront étudiés dans le prochain chapitre.

4.2.1. La professeure A

La professeure A, agrégée de lettre modernes, a enseigné neuf ans en lycée et quatre ans en collège au moment des observations. Elle a été chargée depuis 2012 de stages de formation continue portant entre autres sur « les lettres et le numérique » puis a été recrutée comme formatrice à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Versailles en 2016. Dès 2010, elle a expérimenté activement certains usages du blog dans le cadre de projets :

> (18 : 40) P : il y a quatre ou cinq ans//l'inspectrice m'avait demandé de [participer à un concours d'articles critiques portant sur un livre de Mattias Énard] et c'est cette opération qui m'a mise sur les rails de ces expérimentations que je fais maintenant de moi-même//je me suis rendu compte qu'on pouvait faire des choses beaucoup plus amusantes et opératoires à la fois que des cours dont je commençais déjà à percevoir la limite (Entretien du 1er mai 2015, transcription en annexe 14 V).

Sa participation à un groupe d'expérimentations pédagogiques dirigé par des IA-IPR lui a offert des occasions d'expérimenter des dispositifs utilisant le numérique et de publier, de 2011 à 2014, onze articles sur le site institutionnel de l'académie de Versailles, « La page des lettres ». Ces publications à destination de la communauté des professeurs de l'académie décrivent différents projets culturels recourant aux TICE pour en montrer les avantages ; par exemple, un. projet d'attribution de prix littéraire utilisant le blog, comparable à celui que nous avons observé en 2014-15[124]

[124] « Le Prix lycéen de la critique, une nouveauté dans l'académie de Versailles » https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1203 (Consulté le 25 août 2018).

L'utilisation du blog est pour la professeure A un moyen de « développer le gout de lire », de susciter « la confrontation des expériences subjectives de lecture » pour « en fin de compte, arriver au consensus interprétatif » (Questionnaire renseigné le 23 février 2017, en annexe 14 IV).

Au cours de notre entretien initial, la professeure a souligné aussi la nécessité de mettre en œuvre des accompagnements des lectures autonomes d'œuvres littéraires. Elle a déclaré :

> (00 : 50) P : il y a un blocage par rapport à la lecture cursive notamment de classiques/un écart culturel grand par rapport à ce que les élèves ont l'habitude de lire […] 03 : 02 beaucoup d'élèves ne lisent pas /plus de la moitié […] et il y en a d'autres/les bons élèves finalement qui vont faire une lecture//je dirais une lecture pénible/en prenant des notes en anticipant le questionnaire qu'habituellement on leur donne (Entretien du 1er mai 2015).

Les deux problèmes qu'elle évoque (la non-lecture et la lecture sans implication) l'ont conduite à mettre en œuvre une pédagogie de projet faisant usage des blogs dans le but de déscolariser le travail de lecture cursive. La professeure A voit les espaces numériques comme des moyens de susciter des écritures critiques créatives, multimodales et collaboratives. Par ailleurs, elle défend dans son article de 2011 l'idée que le blog serait une situation permettant d'obtenir des échanges plus horizontaux que lors des face-à-face : « dans le cadre d'un blog, l'enseignant peut abandonner sa position magistrale et surplombante, pour laisser le dialogue s'établir entre les élèves, en minimisant ses interventions. » Nous reviendrons au chapitre 3 sur cette représentation et ses conséquences.

4.2.2. La professeure B

Cette professeure certifiée de lettres modernes, titulaire d'un master de littérature a une expérience de cinq années d'enseignement dont une seule en collège. Elle a accepté de collaborer à notre recherche à la suite d'un stage de formation continue au cours duquel nous avions proposé de réfléchir aux renouvèlements possibles des conduites de lecture analytique. Dans ce cadre, elle avait choisi d'expérimenter ponctuellement des temps de travail sur un blog avant de varier ses pratiques dans l'année scolaire 2015-2016. Cette jeune enseignante fraichement nommée dans un lycée classé REP veut susciter des échanges entre les élèves lecteurs pour les aider à dépasser une lecture littérale (de textes patrimoniaux). Mais elle tient aussi à entrainer rapidement ses élèves de seconde aux écrits exigés lors des épreuves certificatives.

Elle voit dans le blog la possibilité de réduire les difficultés que posent la conduite de la lecture analytique. Selon elle, la communication asynchrone crée une « émulation globale » et

permet de « redynamiser les élèves face à la lecture ». Elle insiste sur l'intérêt des « questions subjectives (essentiellement des questions analogiques ou basées sur des sélections de passages préférés) » pour lancer les échanges en ligne (Questionnaire renseigné le18 juin 2015, en annexe 15 III). Lors du premier entretien, ses déclarations juxtaposent deux discours sans les relier. D'une part, la professeure met l'accent sur l'usage du blog pour accompagner un effort de verbalisation de lectures qu'elle appelle « subjectives » ; d'autre part, elle révèle une volonté de trier grâce au blog, les « réponses intéressantes » (Entretien du 04 novembre 2015, transcription en annexe 15 IV), qui proposent des analyses attendues.

Pour la professeure B, l'espace numérique est à la fois le lieu d'une recherche de nouveauté et le moyen de revenir à une conduite très normative de la lecture. Le blog est décrit à la fois comme le lieu d'un accueil et d'un contrôle d'écrits subjectifs d'élèves lecteurs.

4.2.3. La professeure C

La professeure C, certifiée de lettre modernes, a enseigné six ans (dont une année en collège) en 2015-16. Elle a contribué au même groupe d'expérimentations pédagogiques que la professeure A avec laquelle elle a co-signé certains articles sur le site « La page des lettres de l'académie de Versailles ».

Elle recourt régulièrement aux blogs depuis sa première année d'enseignement surtout pour rendre compte de projets culturels (en lien avec le théâtre). Au cours de notre collaboration, elle a cherché à utiliser le blog pour mieux engager ses élèves de 1re ES dans le commentaire littéraire. Elle a tenté d'abord un partage en ligne de critiques d'extraits de copies :

> (00 :14) P : j'ai décidé d'ouvrir le blog de classe/parce qu'en fait ils étaient pas du tout dans la posture de commentaire […] ils ont dû lire les différents extraits de copies et dire ce qui était intéressant dans cet extrait de copie […] 03 :45 pour l'extrait de *Nana* six élèves se sont commentés les uns les autres et on se rend compte qu'ils font une partie de commentaire en fait (Entretien du 14 octobre 2015, transcription en annexe 16 V).

Par la suite (à partir du mois de novembre), elle s'est efforcée d'entretenir des échanges asynchrones pour « préparer des séances de lecture analytique », en variant les consignes. Le blog offre à ses yeux l'avantage de : (00 : 25) « P faire écrire les élèves en dehors de la classe pour qu'en classe la lecture analytique soit plus approfondie/plus d'interprétations aussi » (Entretien du 19 février 2016[125]).

[125] Les transcriptions des différents entretiens d'un même professeur sont réunies en une seule annexe.

Pour la professeure C, le blog doit donc favoriser la verbalisation de réceptions correspondant d'emblée à des fragments du commentaire littéraire attendu. Elle ne semble pas prendre conscience de cette tension lors des entretiens, comme si les pouvoirs prêtés à l'outil de communication occultaient la réflexion sur la progression du dispositif de lecture.

4.2.4. La professeure D

Cette enseignante expérimentée (19 années d'enseignement en lycée, trois en collège) est également formatrice en formation initiale et continue. Dans l'académie de Créteil, elle anime des stages « surtout dans le domaine du numérique » (Questionnaire renseigné le 07 mars 2016, en annexe 17 IV). Cette professeure publie aussi de « nombreux articles pédagogiques » et « pour des colloques ou des revues universitaires sur deux auteurs contemporains » (*idem*). Son intérêt pour la littérature de l'extrême contemporain la conduit à intégrer la littérature numérique à ses dispositifs.

Pour elle, les usages du numérique favorisent des « projets originaux, qui sortent des sentiers battus […] les activités créatives » (*idem).* Elle a découvert dès 2008 les possibilités offertes par les échanges en ligne pour faire commenter les textes « non pas mécaniquement mais de façon naturelle » (Entretien du 29 mars 2016, transcription en annexe 17 V). Elle décrit différents usages du blog et des murs virtuels *Padlet* concourant complémentairement à entretenir la collaboration des élèves. Le second outil est employé « pour que les élèves écrivent eux-mêmes leurs analyses collectivement » (*idem*), c'est-à-dire au fur et à mesure du dialogue en classe étayé par l'enseignante. Les murs virtuels contribuent à atteindre les finalités suivantes (pour les approches analytiques des textes) :

> Mettre un texte en débat, faire résonner les problématiques qu'il contient. Le passer au tamis des outils de l'analyse stylistique ne doit pas être un but en soi, il faut que les élèves aillent par cette démarche au bout de l'interprétation personnelle qu'ils font du texte (Questionnaire).

Le blog est envisagé comme un « espace de création ou et de partage de créations des élèves » (*idem*). Pour cette professeure, la visibilité donnée à des productions inventives d'élèves joue un rôle important : (18 : 56) « Quand des productions d'élèves spécialement belles arrivent/on les projette et toute la classe/quelque chose de vraiment fort se passe dans la classe/parce que c'est la joie collective » (Entretien du 07 avril 2016). L'enseignante estime que la publicité donnée aux trouvailles (plus encore que les échanges en ligne) soutient l'engagement des élèves et affermit le lien qui unit la communauté de travail. Elle recourt au blog avant tout pour conserver la mémoire des travaux effectués.

4.2.5. La professeure E

Agrégée de lettres modernes, la professeure E a une expérience de 13 années d'enseignement, exclusivement en lycée. Elle a aussi accompagné quatre années durant des professeurs stagiaires en tant que tutrice.

Son attachement à « faire réagir [les élèves] pour qu'ils investissement personnellement les textes » (Questionnaire renseigné le 22 mars 2016, en annexe 18 IV) l'a conduite à utiliser « très fréquemment » depuis 2012 un blog scolaire de lecteurs. Elle s'efforce ainsi de « mettre en relation » les lecteurs scripteurs à travers les partages de réactions axiologiques (des jugements sur les personnages), empathiques voire esthétiques. Le blog lui permet de susciter un grand nombre de retours sur les réceptions à travers lesquels elle recherche avant tout l'expression de ce qui trouble ou gêne les élèves.

Le travail en ligne répond chez elle à la volonté de prendre une distance avec les exigences liées à l'entrainement aux épreuves certificatives. Dans ses retours sur ses pratiques hybrides, elle n'envisage peu (et uniquement en réaction aux demandes du chercheur) les articulations entre les lectures actualisantes et contextualisantes (et tenant compte d'une tradition critique). Elle indique par exemple, à propos de la lecture analytique du poème de Victor Hugo, « Sultan Mourad » (*La Légende des siècles*, 1959) :

> (13 :25) En fait l'objectif c'est de lire le texte et puis que les élèves réagissent comme ça un peu comme ils veulent et c'est à partir de leurs réactions que finalement leur problématique émerge […] donc les interprétations viennent des interventions des élèves moi j'ai aucun à priori aucune piste enfin rien (Entretien du 22 juin 2016, transcription en annexe 18 V).

Elle se sert du blog surtout pour revenir sur les réactions partagées, en faire préciser et varier les expressions dans l'attente d'interprétations venues des élèves et pour réunir les expressions de réactions dans des écrits plus composés que les premiers billets. Cette position, en fort contraste avec les tentatives de modélisation des écrits asynchrones plus ou moins clairement affichées par les professeures B et C, soulève d'une manière originale (surtout au lycée) le problème de la progression des séances hybrides de lecture.

4.2.6. La professeure F

La professeure F, titulaire de l'agrégation de lettres modernes, possède une expérience de 10 années d'enseignement, uniquement en lycée. Elle collabore (ainsi que les enseignantes A, C, G et I) au groupement d'expérimentations pédagogiques de l'académie de Versailles ayant vocation à expérimenter des dispositifs utilisant le numérique. Elle a publié huit articles sur le

site institutionnel « La page des lettres » ; le dernier, daté du 27 septembre 2017[126], revient sur certains des usages du blog qu'elle a développés à l'occasion de notre collaboration et depuis. Elle a également une activité de formatrice ; les stages de formation continue de professeurs qu'elle a organisés jusqu'en 2016 portent sur « le TNI et les TICE en lettres » et des « formations en sciences cognitives » (Questionnaire renseigné le 26 mars 2016, en annexe 19 IV) ; elle est, en outre, régulièrement chargée d'accompagner des professeurs stagiaires.

Les échanges en ligne lui semblent « répond[re] parfaitement aux préconisations des sciences cognitives pour l'apprentissage » (*idem*). Elle établit les liens suivants entre les interactions asynchrones entre lecteurs et les « piliers de l'apprentissage » définis par Stanislas Dehaene (l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation des acquis) :

> Le numérique favorise l'attention de l'élève en classe (peu de distracteurs quand un élève est face à un ordinateur) et à la maison […] L'élève s'engage face à ses pairs sur le sens qu'il donne au texte. […] les remarques que les élèves s'adressent lorsqu'ils ne sont pas d'accord permettent de rectifier beaucoup plus rapidement les erreurs de compréhension du texte. […] La possibilité de revenir sur des échanges écrits permet la mémorisation (*idem*)

Pour elle, les usages du blog pour l'enseignement littéraire doivent répondre aux trois enjeux suivants : « éveiller la conscience esthétique des élèves, les sensibiliser à la notion de genre, de registre, de point de vue. Initier avec eux des démarches d'interprétation » (*idem*).

La professeure F est entrée progressivement dans l'expérimentation des échanges asynchrones :

> L'idée du blog m'a paru pertinente en début d'année mais je n'avais pas pensé à l'utiliser pour les échanges. C'est l'expérimentation pédagogique à laquelle j'ai été associée qui m'a ouvert cet espace (*idem*)

Après cette prise de conscience, elle a utilisé le travail en ligne dans le but de confronter des lectures différentes, en recherchant de véritables échanges « collaboratifs sur le sens d'un texte et [la mise] en valeur les différentes réceptions que l'on peut en avoir. » Elle déclare aussi : « Je les encourage de plus en plus à exprimer leurs désaccords » (*idem*).

Dans le cas de la professeure F, les utilisations du blog s'inscrivent dans une réflexion informée sur la progression du travail de lecture et les régulations métacognitives des stratégies d'apprentissage des élèves. La recherche d'usages satisfaisants à travers des expérimentations

[126] Il est intitulé « Renouveler son approche de la lecture analytique grâce aux échanges en ligne » https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1412 (Consulté le 25 août 2018).

réfléchies prime sur la valorisation à priori d'une innovation technologique et de la transposition de pratiques sociales.

4.2.7. La professeure G

Cette enseignante est titulaire du CAPES de lettres classiques depuis 2006. Elle a enseigné dix années, uniquement en collège. Formatrice, elle aussi, dans l'académie de Versailles, elle a organisé depuis 2008 des stages de formation continue : « utilisation du TNI, écriture par le blog de 2008 à 2015 ». (Questionnaire renseigné le 12 mai 2016, en annexe 20 III). Elle collabore au groupement d'expérimentation pédagogique et a signé de nombreuses publications[127] sur « La Page des lettres de l'académie de Versailles » (à propos des TICE, de l'étude de la langue au collège et des langues anciennes ; mais aucun article ne traite spécifiquement des blogs).

Elle évoque dans le questionnaire une expérience de huit années d'utilisations diverses de blogs avec des collégiens :

> J'ai utilisé le blog comme cabinet de curiosités en langues anciennes et prolongement du cours, comme plate-forme d'écriture et de publication (nouvelles), comme support pour un projet (résidence d'artistes), comme plate-forme d'échanges entre les élèves lors d'une séquence. (*idem*)

En entretien, elle éclaire d'abord ses usages des blogs par le besoin de faire reconnaître ses pratiques innovantes par la communauté professionnelle et les parents d'élèves, comme dans l'échange suivant :

> (00 : 23) P. : ma pratique des blogs vient d'abord de mon statut avec ma casquette de professeur de lettres classiques […] et ensuite j'ai eu la pratique de blogs d'écriture/dans l'idée d'être publiée pour être lue par un lectorat plus large que le professeur/la classe les parents les autres élèves et collègues […]
> (03 : 14) Le chercheur : cette visibilité que tu cherchais avec le premier blog/peux-tu la définir un peu plus ?
> P. : oui/elle était liée à la volonté de crier haut et fort que faire du latin […] c'était une ouverture culturelle/une curiosité de la langue/on avait des rubriques sur des expressions latines/des actualités en lien avec le latin […]
> (04 :00) Le chercheur : une visibilité projetée vers les collègues l'institution ?
> P. : exactement//c'était un blog dont on s'est beaucoup servi en formation aussi/ça a donné quelques idées à d'autres collègues (Entretien du 02 avril 2016, transcription en annexe 20 IV)

La professeure insiste aussi, à propos des pratiques qu'elle a développées à l'occasion de notre collaboration, sur le rôle des échanges asynchrones pour susciter des expressions d'interprétations. Elle note :

[127] https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?page=recherche&recherche=Stéphanie+Soury+Grave. Consulté le 25 août 2018.

> Ces échanges [en ligne] s'avèrent d'une richesse impressionnante dans l'interprétation poussée des textes. […] Les élèves, devant leur ordinateur dans un temps différent que le temps de la classe […] écrivent et réfléchissent différemment, avec la perspective d'être lus par d'autres. Ces dimensions de travail différé et de travail publié sont pour moi deux éléments essentiels de la qualité des travaux d'échanges en ligne (*idem*).

Les analyses montreront que les pratiques observées ne correspondent pas à cette déclaration qui traduit plutôt une espérance qu'un constat. La déclarante ne mentionne pas les conditions favorisant les expressions d'interprétations. Il semble qu'à ses yeux, la situation de communication asynchrone possède par elle-même un pouvoir d'engagement des élèves dans des échanges interprétatifs féconds.

4.2.8. La professeure H

L'enseignante H est professeure certifiée de lettres modernes ayant une expérience de 14 années d'enseignement en collège et d'une année en lycée au moment des prises d'informations. Elle est régulièrement chargée de l'accompagnement de professeurs stagiaires dans son établissement. Chez cette professeure en réflexion, les lectures analytiques et cursives font l'objet de constantes expérimentations : « travaux de groupes, questionnaires différentes, échanges oraux, carnets de lecture » (Questionnaire renseigné le 15 octobre 2015, en annexe 21 VI). Les expérimentations des échanges sur des murs virtuels s'inscrivent dans cette recherche professionnelle. Elle n'avait tenté aucun usage de blogs avant sa collaboration à notre travail (et à la recherche PELAS simultanément). Elle a inauguré des échanges en ligne (sur des murs virtuels) à partir de janvier 2016 d'abord au service de lectures analytiques d'extrait puis pour accompagner les lectures autonomes d'œuvres intégrales.

Elle s'est engagée activement dans la construction d'une démarche hybride pour « permettre aux élèves de s'intéresser au texte et de s'approprier les notions » (Entretien du 04 janvier 2016, transcription en annexe 21 VII). Elle cherche également à faire « acquérir une méthode » qui permette de « comprendre les enjeux et la portée d'un texte » afin de « guider vers l'adaptation au lycée » (*idem*).

4.2.9. La professeure I

Au moment des premières observations, la professeure I, agrégée de lettres modernes, enseigne depuis 11 ans uniquement en collège. Elle est également formatrice spécialisée dans les usages des TICE et a été membre d'un groupe d'expérimentation pédagogique (avec les professeurs A, C et G). De 2008 à 2011, elle a publié six articles sur le site « la Page des

Lettres de l'académie de Versailles » ; deux d'entre eux[128] reviennent sur les usages des blogs pour des ateliers d'écriture. Cette enseignante utilise des blogs de diverses manières depuis 2006, surtout pour publier des écrits créatifs et partager des enregistrements de mises en voix. Sa collaboration à notre recherche coïncide avec une modification de ces pratiques à travers un effort pour installer des échanges à distance.

Elle voit dans le travail en ligne la possibilité de développer le temps d'expression des lecteurs au cours des lectures analytiques : (30 : 33) « après la lecture à haute voix je ne pose aucune question […] ou alors je leur demande qu'avez-vous compris […] [pour entrainer] un type d'intervention de l'ordre du ressenti » (Entretien du 02 juillet 2014, transcription en annexe 22 V).

Les échanges asynchrones permettent la confrontation de « ressentis » dans le but de « faire accéder les élèves au sens » (Questionnaire renseigné le 08 novembre 2016, en annexe 22 IV). Pour cette enseignante,

> le blog est surtout […] un moyen d'évaluer la compréhension des élèves en amont du cours pour savoir exactement où commencer les investigations sur le texte. C'est également un outil de mise en lien des différentes interprétations » (*idem*).

Dans un mémoire de master soutenu en septembre 2015 dans le cadre d'un cursus de « formation de formateurs » à l'université de Cergy-Pontoise, la professeure I précise une autre fonction importante à ses yeux des échanges entre lecteurs sur le blog : « le recours aux usages du numérique […] permet d'enseigner les processus et stratégies en jeu dans la lecture littéraire […] en les rendant […] visibles pour l'élève[129] » (p.11). Le Tableau Numérique Interactif et le blog sont pour elle les « outils […] accueillant les différentes propositions des élèves, conservant […] la mémoire des opérations réalisées autour du texte » (p. 25).

4.2.10. Le professeur J

Ce professeur certifié de lettres modernes ayant une expérience de sept années d'enseignement (dont cinq en collège) collabore à la fois à notre recherche et aux travaux de l'équipe PELAS. Cet enseignant réfléchit particulièrement sur ses pratiques de la lecture analytique. Il recherche les moyens d'« apprendre aux élèves à dépasser le rapport d'immédiateté au texte » c'est-dire de déplacer à la fois la tentation de se lancer dans l'analyse parce que le « texte leur semble clair et compris dès la première lecture » et les blocages dus

[128] « Écrire la ville avec François Bon et la BNF » https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article894 et « Un blog sur *Les Métamorphoses* » https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article860 Consultés le 25 août 2018.
[129] Intitulé « Développer des compétences de lecteur expert chez l'élève grâce aux usages du numérique ».

aux résistances des textes (Questionnaire renseigné le 14 décembre 2015, en annexe 23 V). En entretien, il reconstitue ainsi l'évolution de ses choix pour les enseignements de la lecture :

> (37 : 40) j'essaie […] en classe/ de laisser un moment sans rien expliquer […] j'essaie d'avoir une approche qui permette de partir d'un ressenti/ça peut être sur un questionnement ou une première approche d'un texte/sur un débat/le rapport personnel à l'œuvre j'essaie d'en tenir compte le plus possible autant sur la lecture cursive que sur la lecture analytique (Entretien du 05 janvier 2016, transcription en annexe 23 VI).

Depuis sa participation à un stage que nous avons animé en 2015, le professeur J a développé des échanges asynchrones entre élèves lecteurs fondés sur les expressions des retours sur les lectures. Il mentionne dans ses réponses au questionnaire écrit l'« utilisation [occasionnelle] du site *Padlet* pour une mise en commun de productions d'élèves : des avis de lecteurs, des écrits d'invention » Il envisage les échanges asynchrones comme un moyen de donner aux élèves le temps de réfléchir à leurs lectures pour construire un « rapport personnel à l'œuvre » sans se décourager. Avant ses premières expérimentations de forums de lecteurs sur des murs virtuels *Padlet,* il précise les effets qu'il souhaite dans la déclaration suivante :

> (39 : 10) P : ce n'est pas évident en classe d'aller chercher ce côté subjectif et ce rapport à l'œuvre/le fait d'amorcer le travail chez eux seuls peut permettre qu'ils ne se situent pas dans les attentes face au prof en cours et libérer des choses sur lesquelles après on peut s'appuyer en classe. (Entretien du 05 janvier 2016).

Comme la professeure I, cet enseignant considère la relation entre la réflexion des élèves sur leurs réactions de lecteurs et l'horizontalité des échanges asynchrones. En utilisant des murs virtuels, il cherche à autonomiser les retours sur les réceptions dans le cadre de progressions visant essentiellement « à apprendre à analyser un texte avec de plus en plus d'autonomie grâce aux outils stylistiques et d'étude de la langue » (Questionnaire).

4.3. Similarités et différences entre les espaces numériques

Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont installé et animé des environnements numériques très divers au sein desquels les confrontations de verbalisations de lectures occupent des places différentes. Certains espaces d'échanges entre lecteurs sont liés à un projet créatif ou culturel (une performance, l'éducation du spectateur de théâtre ou une écriture longue et déscolarisée) ou encore à une démarche pédagogique que l'enseignant veut expérimenter (le modèle de la « classe inversée » ou celui du MOOC[130]). Parfois des espaces de partage d'expressions des lectures sont venus enrichir un blog qui possédait son identité et

[130] Acronyme de « Massive On line Open Courses » ; le sens en est précisé dans une note en 4.3.5.2.

ses fonctions propres. La connaissance de pratiques sociales d'échanges sur des forums a également influencé des configurations et des usages.

Notre étude interroge les effets de travaux asynchrones sur les lectures verbalisées ainsi que la diversification des écrits sur ces environnements numériques ; mais aussi, en partie au moins, grâce à ces blogs et ces forums. Ces milieux communicationnels et didactiques agissent sur les acteurs à la faveur des outils qu'ils associent, de l'espace éditorial qu'ils proposent, des manières dont ils divisent les espaces et les moments de travail. Les blogs des professeurs suivis présentent donc des configurations énonciatives[131] propres que nous caractérisons ici : celles-ci sont déterminées (par les représentations des enseignants, les enjeux d'enseignements qu'ils privilégient et leurs usages passés de blogs) et déterminantes. Elles constituent un contexte agissant sur les conduites des acteurs que nous analyserons par la suite.

Les différents espaces d'échanges entre lecteurs, animés par les professeurs, sont des lieux de recherche et de tension. Ils traduisent des hésitations parfois des revirements et informent en particulier sur la place laissée effectivement (ou non) aux expressions des réceptions et des interprétations singulières. Pour cerner comment les différents espaces numériques peuvent jouer un rôle dans l'effort des élèves, sur les plans cognitifs (l'expression des lectures), communicationnel (la gestion d'une énonciation complexe), stylistique (la recherche d'expressions des lectures, efficaces à distance et en différé) et rhétorique (l'adaptation à des normes scolaires), nos analyses des environnements numériques ont envisagé les critères suivants :

- l'identité générale de l'espace numérique[132], autrement dit, les éléments de caractérisation enveloppant les divers usages et censés demeurer stables ; cette identité s'appréhende à travers des aspects visuels (couleurs, images), la dénomination retenue et les informations apportées dans les zones de titres ou les pages d'accueil ;

- les équilibres entre trois fonctions utiles à l'enseignement littéraire ; à savoir la construction/diffusion de ressources ; l'entrainement (les propositions d'exercices) ; les retours sur les lectures de textes littéraires.

[131] M. Brunel et N. Lacelle emploient l'expression « organisation énonciative » (voir 1.2 du présent chapitre) nous optons pour « configuration énonciative » pour désigner la mise en relation des divers paramètres (décrits ci-après) qui influent sur l'écriture asynchrone interactive dans un environnement numérique donné.
[132] La projection d'une identité joue un rôle important dans l'établissement d'un site durable et assurant plusieurs fonctions comme un blog de classe.

Pour caractériser les espaces d'échanges, nous tenons compte :

- des statuts des textes publiés (articles ou commentaires successifs) ;

- de la place et du rôle de la multimodalité pour rendre compte des expériences de lectures ;

- de l'articulation des sous espaces (rubriques ou zones d'activité différenciées, par exemple la succession de fils) et la place faite aux échanges entre lecteurs .

Avant d'aller plus loin dans la description des environnements numériques étudiés, nous précisons les termes que nous emploierons.

Nous conservons l'expression « blog de classe(s) » dans un sens générique pour désigner un site ouvert par un enseignant pour abriter des échanges entre lecteurs et pouvant offrir des situations de publication et d'échanges. Nous réservons la dénomination de « forum » (scolaire) aux environnements qui affichent automatiquement des contributions en fil chronologique, sans activité éditoriale de (re)disposition des textes. Au sein des différents « blogs », une distinction entre les espaces de publications et les espaces configurés en forum reste utile dans la mesure où elle peut révéler des voies différentes de collaboration. Une rubrique de blog invitant simplement à commenter des articles rédigés a tendance à garder trace d'une réflexion effectuée ailleurs. Mais quand toutes les contributions ont le même statut (en particulier en forum), l'échange en ligne peut prendre par lui-même une valeur heuristique[133].

À côté des sites de classes permanents que sont les blogs, des murs virtuels (créés grâce au logiciel *Padlet*[134]) permettent des partages ponctuels (de billets et de documents multimodaux) en lien avec une tâche circonscrite. Ils sont eux aussi configurables en forum (les publications s'affichent alors les unes au-dessous des autres dans l'ordre chronologique).

Nous caractérisons dans la présente sous-section les différents espaces numériques étudiés. Seront examinés les différents éléments qui influent sur les échanges en ligne : outre les choix de disposition des publications à l'écran, les habillages visuels, les manières de donner une identité à l'espace virtuel, le type de spécialisation des divers sous-espaces mais aussi les écritures privilégiées par les principales consignes.

[133] Cette possibilité n'est pas nécessairement exploitée par les acteurs, le dynamisme des échanges sur un forum scolaire et la réflexion qui s'y expriment dépendant largement d'autres facteurs que la fonctionnalité technique.
[134] https://fr.padlet.com/

Nous aborderons les différents espaces étudiés par ordre croissant de complexité, en commençant par les tableaux virtuels limités à une tâche (en 4.3.1) avant d'aborder des murs *Padlet* polyvalents (en 4.3.2.) puis les blogs qui organisent des rubriques gardant trace de différents travaux au cours d'une année scolaire (en 4.3.3.).

4.3.1. Des murs virtuels à brève durée d'activation, réservés à une tâche ou à une étape de travail

Les tableaux virtuels *Padlet* sont le plus souvent utilisés de manière ciblée lors des lectures analytiques ou cursives au service d'un moment spécifique voire pour traiter une seule consigne. Trois usages se distinguent ; les murs virtuels sont employés comme forums de lecteurs-interprètes, comme cahiers de lecture participative ou comme vitrines, rendant visibles des trouvailles collaboratives et les analyses collectives.

4.3.1.1. Le professeur J à la recherche d'espaces d'échanges entre lecteurs

Le professeur J a ouvert successivement deux tableaux *Padlet* lors d'une séance hybride conduisant une lecture analytique d'un extrait choisi dans *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire[135]. Il recherche la « discussion » asynchrone en privilégiant la disposition en forum, comme dans l'exemple ci-dessous.



Capture d'écran 2 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par le professeur J à l'occasion de la lecture analytique d'un extrait de *Cahier d'un retour au pays natal*, Césaire (Récupérée le 11 février 2016)

Ce mur *Padlet*, le second ayant été activé au cours de la séance hybride affiche en titre sa fonction de « prolongement » d'une discussion synchrone et renvoie explicitement à la pratique sociale du « forum de discussion » à travers le message initiatif : « vous pouvez (et devez) […]

[135] Cette séance hybride est commentée au chapitre 2 en 1.3.1.1.

vous répondre, rebondir sur ce que dit un camarade ». Mais, pour problématiser la lecture, le professeur reprend une question exprimée par un élève à la fin de la première heure de cours :

> L'un d'entre vous a souligné un problème à propos de la citation suivante et notamment du choix du mot "ténia" pour qualifier les esclaves ». *"L'affreux ténia de sa cargaison ronge les boyaux fétides de l'étrange nourrisson des mers !" (l.21-22).*Quelle image cela donne-t-il des esclaves ? Selon vous, pourquoi l'auteur associe-t-il les esclaves au "ténia" ? Que veut-il signifier ici ?

En empêchant ainsi la réénonciation directe par l'élève de son étonnement, le professeur limite d'emblée l'horizontalité des échanges qu'il attend par ailleurs. Comme en classe, il se situe face au groupe pour donner la parole à l'un des élèves, sans l'instituer pleinement « auteur de sa parole[136] » ni contribuer à une véritable dévolution de l'effort interprétatif. L'espace numérique est ici marqué par une tension entre la situation d'énonciation réellement installée (les contributeurs s'adressent d'abord à l'enseignant) et la configuration énonciative espérée grâce à l'outil forum. Les contributeurs[137] d'ailleurs choisissent de s'identifier en ligne par leur dénomination d'élève, le nom suivi du prénom.

Nous retrouverons dans d'autres utilisations de forums entre lecteurs (en général quand des enseignants installent les premiers échanges en ligne) cette hésitation entre le modèle interactif des forums non scolaires[138]et le maintien de la forme scolaire (« vous pouvez (et devez) […] vous répondre », comme si l'échange pouvait être obtenu par une injonction).

L'espace numérique prenant pour fond la photographie d'une sculpture contemporaine proposée par le professeur offre un écho visuel à la lecture du poème, précédemment développée, comme un texte dénonçant la traite négrière. Il favorise ainsi le tissage des divers moments de la séance hybride.

Ce mur virtuel ne devient pas un forum d'élèves lecteurs puisque chaque contributeur n'est intervenu qu'une fois (ils ont en quelque sorte fait leurs devoirs en ligne) mais offre malgré tout un espace d'échanges (argumentés) sous le contrôle d'un enseignant soucieux de faire émerger des questionnements à propos du texte.

4.3.1.2. Les « cahiers de lecture » numériques de la professeure H

[136] Selon la formule éclairante de D. Bucheton.
[137] Sur la capture d'écran, c'est le cas d'Ines et d'Aymeric dont les patronymes ont été masqués.
[138] Les forums non scolaires fonctionnent comme modèles non parce que des compétences « déjà là » ont été clairement repérées par les enseignants mais parce que ceux-ci oublient (ou n'aperçoivent pas) les limitations réelles du nombre des interacteurs et le caractère arborescent (voir éclaté) des échanges sur les forums d'adolescents.

L'enseignante H a ouvert des tableaux virtuels en classe de 3e à partir du mois de janvier 2016, d'abord pour accompagner des lectures analytiques avant de s'en servir pour des retours sur des œuvres lues cursivement. En dépit de l'usage du même outil, les différents espaces créent des contextes communicationnels et réflexifs spécifiques.

Après des analyses d'extraits conduites en classe, les premiers murs *Padlet* servent à susciter des retours sur des lectures essentiellement axiologiques renvoyant au contexte historique (de la Grande Guerre). Le mur virtuel est désigné par le titre du cours indiquant un thème et une tâche, à la manière des indications portées par l'enseignante sur le cahier de textes numérique de la classe. L'environnement reproduit dans la capture d'écran ci-dessous mentionne même la position de la séance dans la séquence de travail : « Cours n°4 Le portrait d'un héros ? échanges et essais autour d'un extrait de roman et de son adaptation ». Bien que des « échanges » soient prévus, les consignes invitent aux publications argumentées sur une surface se déroulant verticalement pour rendre visible l'ensemble des écrits quel que soit leur développement. La professeure s'identifie en ligne par la désignation « Mme » suivie de son nom ; les élèves inscrivent en tête de leur écrit leur nom et leur prénom. Un tel tableau virtuel accueille un éventail de textes composés et juxtaposés adressés à la professeure, comme des copies en ligne[139].



Capture d'écran 3 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure H à l'occasion d'une lecture analytique d'un extrait *d'Un long dimanche de fiançailles* de Sébastien Japrisot (Récupérée le 31 mai 2017)

[139] Ces usages sont commentés aux sous sections 1.1.3 et 1.3.2 du chapitre 2.

Par la suite, la professeure H a choisi de recourir au même outil *Padlet* pour soutenir l'appropriation d'œuvres lues cursivement. Ces espaces numériques relèvent d'une configuration énonciative tout à fait distincte des précédents. Ils sont le fruit d'une réflexion sur l'usage des « cahiers/carnets de lecture littéraire » (Ahr, 2013). Les consignes visent à soutenir l'engagement intellectuel et affectif des élèves et attendent la verbalisation de réactions à différents moments des lectures. La capture d'écran ci-dessous montre un des deux espaces créés pour accompagner les lectures d'un roman contemporain pour la jeunesse.



Capture d'écran 4 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure H au cours de la lecture du roman de Marie-Sabine Roger *Le Quatrième soupirail* (Récupérée le 11 février 2016)

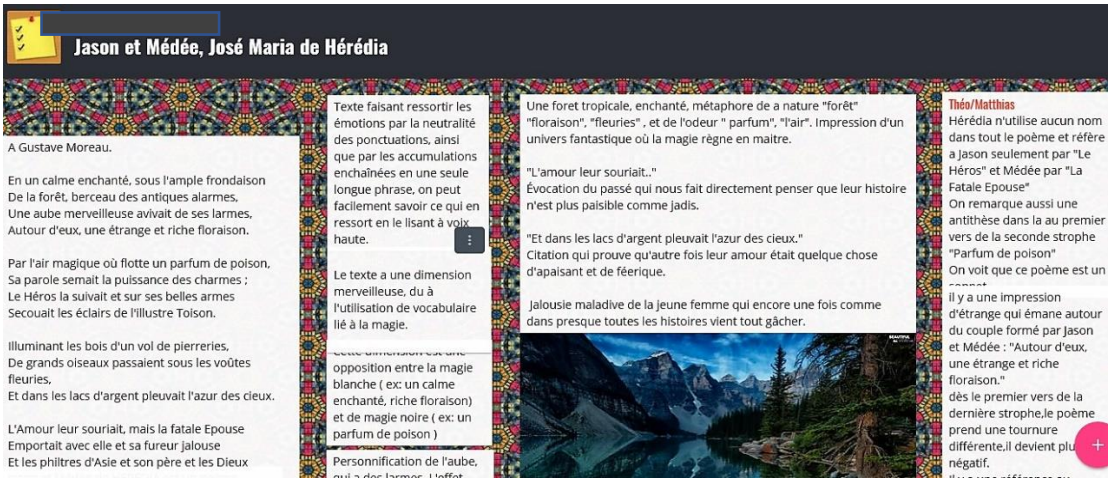
Le Quatrième soupirail met en scène la prise de conscience des pouvoirs de la poésie dans un état dictatorial par le jeune Pablo. Chaque nuit, le personnage lit des bribes de poèmes à travers le soupirail de la cellule de son père, un éditeur et intellectuel incarcéré pour ses opinions. Consciente que *Le Quatrième soupirail* bien que destiné à la jeunesse peut poser des difficultés de lecture à certains élèves, la professeure a ouvert simultanément deux murs *Padlet* ; l'un pour accueillir des remarques des élèves dont la lecture est « en cours » ; l'autre, celles des lecteurs qui ont « fini de lire le roman ». La consigne s'adresse au lecteur (plus qu'à l'élève) et provient d'une instance accompagnatrice attentive au processus de la lecture participative, fait de « moments de joie ou de peine » (c'est-à-dire de réactions affectives claires et catégorisables) mais aussi « d'incompréhensions et de surprises » (par conséquent moins faciles à exprimer).

L'aspect général de la page renvoie à l'univers fictionnel : le fond sur lequel s'affichent les billets des élèves représente le mur de briques de la prison. Cet espace configuré en forum

s'offre comme un lieu d'intersubjectivation par l'échange asynchrone, un cahier numérique partagé[140]de lectures

4.3.1.3. L'association des murs *Padlet* et du blog de classe, un choix original de la professeure D

La professeure D a effectué un choix unique dans nos observations en spécialisant les fonctions des murs virtuels et du blog. Ses tableaux *Padlet* sont configurés pour rendre public en classe des discours interprétatifs sur les textes étudiés au fur et à mesure de leur élaboration.



Capture d'écran 5 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure D pour la lecture analytique du poème « Jason et Médée » de José-Maria de Heredia (Récupérée le 23 février 2016)

La capture d'écran ci-dessus montre l'aspect d'un tableau virtuel après deux heures de lecture analytique collective du poème « Jason et Médée » de Heredia (*Les Trophées*) en classe de première littéraire. Les propositions des élèves font l'objet d'une répartition en grille rendant visible la progression du travail de lecture écriture. Les productions sont publiées depuis la classe, au fur et à mesure des analyses En parcourant le mur de gauche à droite, on perçoit un cheminement vers un texte de lecture institutionnalisable (un commentaire littéraire auquel les élèves pourront se reporter) : à gauche, le sonnet surplombe des informations contextualisantes (invisibles sur l'image) ; un peu plus à droite, en colonne, se développent les billets reconstituant les réactions des élèves lecteurs ; encore plus à droite, au-dessus et en-dessous d'une illustration évoquant le calme inquiétant du paysage poétique, une troisième bande verticale déplie des bribes d'analyses reliant des effets à des citations ou pointant des procédés ; tout à droite enfin, un texte co-rédigé par Théo et Mathias ouvre une suite de petits

[140] Nous analysons au chapitre 2 en 2.3.3 la place et le rôle de ces écrits asynchrones associés aux carnets de lecture papier tenus en parallèle par les élèves.

commentaires organisés. Le tableau virtuel réunit donc une variété d'écrits (intermédiaires) d'élèves, au fur et à mesure de la lecture. Cette configuration énonciative contribue à favoriser l'expression de réactions et de significations de la manière la plus dense possible. Les retours sur les lectures sont rendus publics grâce à la vitrine offerte par le tableau *Padlet*, non à travers des échanges (plus ou moins) horizontaux en forum. Les écrits sur le mur virtuel ont un double statut de traces et de textes institutionnalisables ; cet environnement numérique crée un contexte particulièrement exigeant.

Le mur virtuel est par la suite intégré à un blog de classe qui permet le partage des productions (créatives) issues de projets et la mise à disposition de ressources utiles pour préparer l'examen (des suggestions de livres à lire cursivement, des bilans d'explications de textes et des corrigés de dissertations). Le blog de la classe réunit l'ensemble des travaux de l'année dans l'ordre chronologique selon le modèle d'un journal de bord. La capture d'écran suivante montre la disposition de ce site, « Voyage au bout de la première L ». Dans cet ensemble, les différents tableaux *Padlet* remplis au cours de l'année scolaire deviennent des articles destinés à la consultation en différé. L'espace englobant du blog les intègre comme des archives d'échanges désormais fixés qu'aucun commentaire postérieur ne prolonge.



Capture d'écran 6 : blog de classe de la professeure D (Récupérée le 11 mars 2016)

L'ingénieuse dénomination retenue pour ce blog, « Voyage au bout de la première L », résume l'identité du site ; elle suggère que le « voyage au bout » des expériences littéraires[141]

[141] Le message d'accueil annonce que ce « blog de la première littéraire du lycée […] démarre autour d'un projet de lecture du roman de Louis-Ferdinand Céline *Voyage au bout de la nuit*... avec la création de diverses "vraies-fausses" archives imaginaires du roman, par les élèves ».

(les écritures créatives et les lectures interprétatives) donne sens au trajet vers le baccalauréat littéraire. La double publication des écrits (sur les tableaux *Padlet* puis sur le blog) attend des élèves un profil littéraire bien établi[142].

4.3.2. Les murs virtuels polyvalents spécialisés selon les rôles

Lors de travaux en projet, laissant aux élèves le choix d'une manière de s'engager, des murs virtuels *Padlet* sont actifs parfois pendant des durées relativement longues. Ils peuvent alors accueillir une certaine pluralité de tâches liées à une même fonction au sein du travail commun.

4.3.2.1. Des « découvertes » de livres aux « critiques littéraires » : les espaces d'accompagnement des lectures de la professeure A

La professeure A a ouvert plusieurs tableaux virtuels *Padlet* pour accompagner un projet de prix littéraire avec des élèves de seconde)[143]. L'exploration de cinq romans récents s'est poursuivie d'octobre 2014 à mars 2015, lors de séances hebdomadaires, en salle équipée de postes informatiques. Ces séances de deux heures aboutissaient, après un temps d'échanges à l'oral, à l'écriture de textes de lecteurs parfois multimodaux sur un ou plusieurs murs *Padlet.* Un mur a été proposé pour chaque ouvrage ; il conserve les traces des différents moments d'une exploration assez libre.

Sur chaque mur virtuel, les retours sur des étonnements ou des (dé)plaisirs de lecture doivent progressivement laisser place à un texte critique. L'écriture des lectures est envisagée ici comme un épaississement de « textes » (éventuellement multimodaux) de lecteurs manifestant l'approfondissement des lectures. En outre, ces espaces polyvalents accueillent quelques ressources (trouvées sur la Toile), publiées par la professeure ou des élèves (des photographies des auteurs, leurs interviews ou des présentations vidéo de leur travaux).

Le choix de consacrer un mur *Padlet* pour chaque livre à lire crée une configuration énonciative spécifique. L'ensemble des tableaux virtuels forme un espace général du projet (à la manière des rubriques d'un blog) qui permet de faire des choix. Sélectionner un mur peut manifester un gout pour un livre et marquer une affiliation à un groupe d'amateurs au sein de la classe ou une simple curiosité. Les espaces réunissent donc surtout des billets témoignant d'une appréciation positive, les écrits revenant sur une évaluation esthétique défavorable se raréfient rapidement. Cinq jeunes filles surtout, signalent leur gout pour la lecture d'œuvres

[142] Les analyses ont montré que tous les élèves de la classe ne cherchent pas à s'identifier à ce profil.
[143] Ce dispositif est étudié à la section 3 du chapitre 2.

littéraires diverses (et une capacité à conduire une lecture participative) à travers le choix d'intervenir sur tous les espaces proposés.

Les paramétrages (qui permettent la disposition libre des billets sur la surface visible à l'écran[144]) et les habillages des cinq murs sont identiques : le nom de l'enseignante apparait toujours dans le bandeau supérieur à côté des références du livre ; les mêmes couleurs sont employées (un fond uniformément blanc sur lequel les écrits se détachent, l'emploi du rouge dans les zones titres des billets). Ces tableaux virtuels, en outre, réclament des utilisateurs une activité éditoriale consistant à définir la taille et la place des billets (l'enseignante contrôle cet effort et redispose les publications le cas échéant). Comme la surface du mur est limitée en longueur comme en largeur, l'espace visible à l'écran et très encombré dans les cas des ouvrages les plus commenté, comme le montre la capture d'écran 7. L'écriture sur le mur virtuel exige une gestion de la mise en texte dans un contexte d'interactivité asynchrone[145] : il s'agit de rendre visible sa publication tout en la rapprochant de celles auxquelles elle répond.



Capture d'écran 7 : tableau virtuel *Padlet* ouvert par la professeure A pour accompagner la lecture du roman graphique *Les Ombres* (Récupérée le 20 décembre 2014)

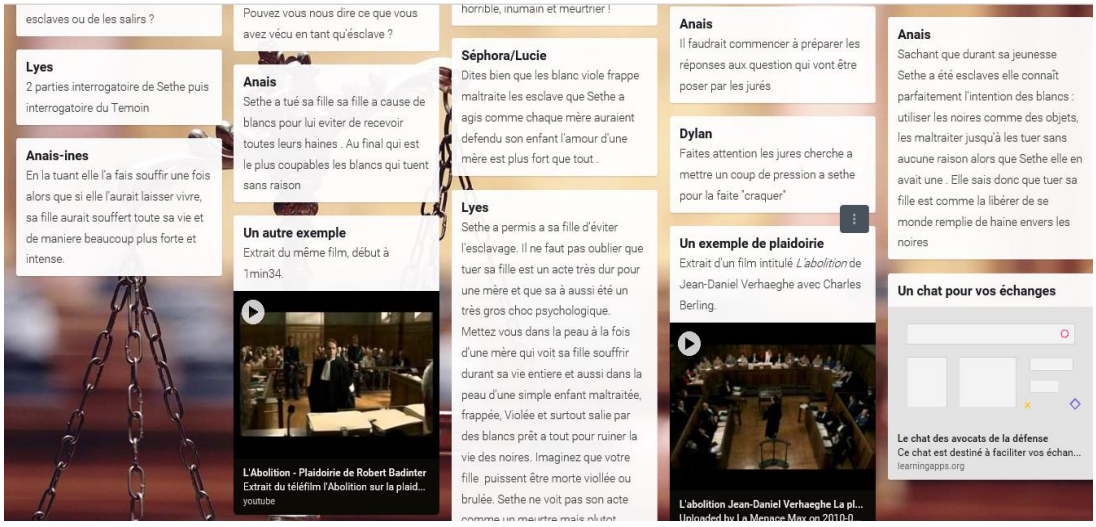
Les recouvrements entre billets visibles sur la capture d'écran sont volontaires et signifiants ; le texte recouvrant prend en compte « ce qui s'est déjà dit sur le livre » (conformément à une consigne de l'enseignante, séance du 13 novembre 2014 fichier vidéo 1, annexe 14 III). Les élèves dans leur grande majorité s'identifient en ligne par leurs seuls

[144] Le système *Padlet* permet trois paramétrages : en fil de billets (en forum), en grille, ou sans disposition automatique des publications (dans le cas évoqué ici).
[145] L'ouverture d'un tchat en association avec l'activation des murs virtuels a permis de canaliser les interactions plus directes (questions et adresses à autrui).

prénoms, ce qui peut signaler qu'ils recherchent une communication plus horizontale qu'en classe. La disposition des publications reflète la manière dont le mur aide à partager des retours sur des lectures effectuées à des rythmes différents. On reconnait *grosso modo* deux chronologies : de haut en bas, la succession des moments de travail, et de gauche à droite, la suite des posts lors d'une même étape de travail.

4.3.2.2. Les espaces de recherche proposés par le professeur J

Cet enseignant a retenu une agrégation originale de fonctionnalités dans le cadre d'un projet créatif conduisant ses élèves de 3e à jouer le procès d'un personnage de roman. Le jeu de rôles s'ancre dans la lecture axiologique d'un extrait de *Beloved* de Toni Morisson[146]. Il s'agit de juger le personnage de Sethe, esclave dans le sud des États-Unis au XIXe siècle, contrainte à un infanticide au cours de sa fuite. Les échanges sur trois murs *Padlet* accompagnent, du 23 mars au 05 avril 2016, les préparations, en équipes d'élèves, des arguments et discours des avocats, des procureurs ou des jurés.



Capture d'écran 8 : tableau virtuel *Padlet* « Les avocats de la défense » ouvert par le professeur J lors de l'activité « le procès de Sethe » (Récupérée le 11 février 2016)

La capture d'écran ci-dessus montre la succession des publications sur l'espace des « avocats ». Les élèves partagent les arguments à utiliser, des propositions de plaidoiries ou des conseils rhétoriques. Outre les billets écrits par les élèves, le mur virtuel publie des ressources choisies par le professeur : deux extraits du film *L'abolition* de Jean-Daniel Verhaeghe (2008) : représentant des plaidoiries de Robert Badinter. Enfin, le mur virtuel intègre un outil d'échanges synchrones, le « tchat des avocats de la défense » pour aider à l'écriture des arguments.

[146] Ce dispositif est analysé au chapitre 2, en1.3.1.2.

Ce contexte discursif influe de plusieurs façons sur les écritures en ligne. Les murs virtuels mettent en situation de recherche rhétorique en immergeant dans l'univers du procès fictionnel (comme le montrent le fond reprenant le motif de la balance et la sobriété sévère des couleurs). Chaque espace étant destiné à devenir un « dossier » auquel les élèves acteurs pourront accéder, grâce aux smartphones, au cours de la performance, l'écriture en ligne s'efforce de dégager des arguments frappants et de rechercher des formules persuasives à intégrer aux discours à venir.

Ces environnements accompagnent surtout les efforts pour tenir les rôles proposés par le jeu (des emplois que les élèves ont eu tendance à comprendre de manière peu nuancée voire caricaturale comme nous le verrons). Ils ne favorisent pas les retours sur la complexité même des réactions affectives et axiologiques du lecteur ou l'interrogation des premiers jugements axiologiques.

Nous décrivons à présent les sites de classes permanents installés par les professeures B, C, E, F, G et I. Deux particularités (au moins) distinguent ces espaces :

- ces blogs présentent des associations de différentes rubriques selon des équilibres très divers ;

- pour accueillir des tâches différentes au cours du temps, ils possèdent (et affichent) un ensemble de traits stables formant son identité (alors qu'à l'inverse c'est une tâche ou une fonction qui fait l'identité d'un mur virtuel).

4.3.3. Les blogs de classe mettant l'accent sur la production d'écrits métatextuels normés

Les blogs des professeures B et C ont été utilisés pour faire élaborer par étapes des textes répondant aux exigences d'exercices du baccalauréat (le commentaire littéraire et la dissertation). Leurs blogs sont configurés pour atteindre l'objectif de normalisation d'écrits métatextuels asynchrones.

4.3.3.1 Le blog de la professeure B, un espace pour devenir (rapidement) lycéen

Le blog de l'enseignante B dont une page est reproduite ci-dessous a été ouvert pour une classe de seconde d'un lycée recrutant majoritairement dans les catégories socio-culturellement défavorisées. Une dénomination polysémique, trouvée par la professeure, « Des plumes et des lettres », pointe les enjeux du travail que l'espace numérique accompagne : l'acquisition d'une culture littéraire patrimoniale (« les lettres ») passant par la connaissance des auteurs (« des plumes »). Cette formule exige, pour être comprise et appréciée, une certaine connivence

culturelle si bien qu'elle constitue un test d'acculturation ; l'espace numérique est d'emblée[147] proposé aux élèves arrivant en seconde comme l'espace d'un devenir lycéen.



Capture d'écran 9 : page d'accueil du blog ouvert par la professeure B pour sa classe de 2e (Récupérée le 11 février 2016)

L'habillage est sobre : l'atténuation des couleurs et l'absence d'images centrent le regard sur les écrits qui apparaissent en gris sur fond clair, dans l'ordre chronologique. La successivité constitue le mode d'organisation dominant sans répartition des productions en rubriques, sans repérages de mots clés dans la partie fixe à droite de l'écran. Le blog est structuré à la manière d'un journal de bord numérique reprenant pour les intitulés des fils de messages les principales tâches et devoirs ayant rythmé l'année (par exemple « devoir pour le lundi 2 mai »), souvent en les numérotant. L'accès aux contenus s'effectue par l'activité la plus récente (en cliquant sur le nom du blog ou sur le lien actif « accueil »).

La professeure, qui s'identifie en ligne par « Mme » suivi de son nom[148], délivre des consignes accompagnées de précisions et de guidages qui entretiennent une posture de contrôle.

Le blog garde trace de 16 utilisations différentes au cours de l'année scolaire 2015-16 : il a servi à faire verbaliser des réceptions à huit reprises (dont six retours sur des lectures d'œuvres intégrales, le plus souvent avant des analyses d'extraits) à travers des tâches étiquetées tantôt comme « questions de lecture », tantôt comme « devoirs » avec mention d'une date d'envoi. Ce

[147] Les premières consignes de travail à distance ont été proposées le 20 septembre 2015.
[148] Le cas n'est pas si fréquent. Les professeurs optent souvent pour leur prénom sui vi de leur nom ou pour la mention « Le/la professeur/e ».

blog présente également sept séquences de textes écrits en réponse à des sujets partiels d'Epreuves Anticipées de Français[149] au cours desquelles les élèves ont été invités à mutualiser les différents états de leurs réponses en ateliers, en salle équipée de postes informatiques.

Quelques liens permanents dans la zone de droite proposent des ressources pour la maitrise de la langue : le portail « Lexilogos », le site de *L'Obs* pour la conjugaison et une banque d'exercices grammaticaux interactifs sur le site d'un éditeur de ressources pédagogiques.

Si ce blog offre bien un espace d'échanges entre lecteurs (en forum), il constitue un lieu d'écritures fortement contrôlées par l'enseignante. Les écrits métatextuels publiés doivent le plus souvent nourrir des commentaires littéraires ou des dissertations. Les fils dédiés aux écrits de la réception sont assimilés à des « devoirs », tout comme les écritures postérieures aux analyses de textes en classe. Ecrire, dans un tel contexte, revient à s'adresser essentiellement à la professeure évaluatrice des lectures et des compositions. Cette configuration énonciative dominante dément les invitations aux expressions des lectures personnelles que l'on trouve dans les consignes (à partir d'associations analogiques ou de demandes directes des verbalisations de réactions de lecteur).

4.3.3.2. Les partages d'écritures métatextuelles sur le blog de la professeure C

Tout comme le précédent, le blog installé par la professeure C présente une tension entre l'accueil et le formatage des écrits des lecteurs. Ce blog ouvert pour une classe de 1re ES distingue cependant les espaces échanges faisant retour sur les lectures émergentes des mutualisations de productions répondant aux normes du commentaire littéraire. Il offre différentes zones configurées en forum visant la construction collaborative de discours scolairement valorisables sur les textes lus. Dédié aux activités de lecture de textes littéraires et aux comptes rendus des spectacles théâtraux proposés à la classe, il affiche les fils de publications dans l'ordre antéchronologique[150] tout en proposant des outils de navigation par thèmes[151].

La capture d'écran ci-dessous fait apparaitre les listes des rubriques (les « catégories ») et de mots clés (« tags ») dans la marge de droite. Les mentions sont actives et favorisent la navigation élargie, selon trois cheminements possibles : par les activités de lecture-écriture ;

[149] Dès le mois de décembre.
[150] Le fil le plus récent apparaît en tête de la liste des fils.
[151] Ce blog a été a été utilisé à 19 reprises au cours de l'année scolaire 2015-16 : la première consigne a été postée le 28 septembre 2015, la dernière, le 13 mai 2016.

par les contenus des séquences abordées (leurs thèmes comme « les courtisanes » ou « l'art d'être comédien » ; des noms des auteurs et des titres d'œuvres) ; et encore par les prénoms des contributeurs les plus actifs (« Abdel », « Enes » ou « Hiba »).



Capture d'écran 10 : aspect du blog ouvert par la professeure C pour sa classe de 1re ES (Récupérée le 11 février 2016)

Le dépouillement de l'habillage (noir sur blanc sauf le bandeau vert en en-tête), le choix de la désignation par la seule mention du nom de la classe, la priorité donnée au déroulement chronologique des activités[152] font penser à un cahier de bord collectif. Cet espace de conservation de travaux scolaires collaboratifs fait apparaitre trois enjeux lisibles dans le système des « catégories » :

- une ouverture culturelle visant l'éducation des spectateurs de théâtre ; les rubriques « sorties théâtre » et « documents complémentaires » réunissent des captations de mises en scène et des interviews, diffusées en amont de sorties au théâtre (*L'Illusion comique* puis *Roberto Zucco*) et visant à préparer les expériences de réception ;

[152] Le mot « séquence » est employé dans certains intitulés de fils.

- le partage d'écrits de la réception ; la rubrique « question », plus novatrice que les autres, rassemble des interrogations d'élèves sur les textes ayant surgi spontanément au cours d'échanges en face-à-face ;

- un accompagnement rhétorique et méthodologique des genres scolaires dont la maîtrise est attendue aux épreuves de l'examen ; la moitié des rubriques sont désignées par les noms de ces exercices certificatifs (« écrit d'invention », « question sur le corpus » et « commentaire composé », cette dernière catégorie regroupant à elle seule 13 fils de publications) ; ces rubriques réunissent des textes choisis par l'enseignante pour leurs qualités.

L'écriture des lectures sur ce blog est orientée vers la production des « commentaires composés » qui s'imposent comme les aboutissements (quasiment systématiques) des lectures analytiques. Malgré une certaine diversité de rubriques et de consignes, l'éventail des écrits métatextuels est réduit par la pression des normes rhétoriques. Sur ce blog, les élèves sont invités à écrire sur leurs lectures essentiellement pour la professeure garante de la qualité des productions. Les blogs des professeures B et C révèlent une même recherche de contrôle des écrits de lecteurs partagés.

4.3.4. La multiplication des écrits de la réception sur le blog de la professeure E

Depuis septembre 2011, l'enseignante E suscite fréquemment des échanges entre lecteurs sur un blog utilisé pour l'ensemble de ses enseignements en français (en seconde comme en première) et pour l'option « littérature et société » (en seconde). Cet espace numérique affiche une succession de séquences de billets (une suite de forums sans organisation en rubriques) chronologiquement classées. Le blog s'est développé au cours des années scolaires en englobant les échanges des différentes classes. Sa désignation (lisible sur la capture d'écran 11 ci-dessous) associe le nom de la professeure à l'enjeu qui justifie le blog ; le mot « lectures » au pluriel suggère à la fois la diversité des textes lus et de leurs réceptions.



Capture d'écran 11 : aspect du blog ouvert par professeure E pour ses classes de lycée (Récupérée le 14 février 2016)

Pour permettre aux contributeurs de se repérer, chaque séquence de billets est identifiée par un titre donné dans le message professoral initiatif ; celui-ci mentionne le plus souvent la (ou les) classes concernées et / ou le texte dont on parle ainsi qu'un thème de travail.

Le site présente les traits suivants :

- en juxtaposant son nom au mot « lectures » dans l'intitulé du blog, l'enseignante indique sa volonté d'entretenir des échanges confrontant des lectures participatives ; ce blog existe avant tout pour susciter des interactions entre élèves-lecteurs non pour conduire à une maitrise rhétorique des exercices de l'examen ;

- l'activation des échanges en forum pendant des durées assez longues, la nature des consignes (elles sont analysées ci-après) contribuent à accueillir de larges ensembles de verbalisations de réception ; les élèves ont le temps de rechercher des formulations suggestives pour témoigner de leurs lectures participatives.

L'analyse des consignes données au cours des années 2014-15 et 2015-16 permet de rendre compte des utilisations de ce log. Le tableau ci-dessous résume le dénombrement des catégories de consignes pour une classe de seconde et une classe de première chaque année.

	2014 /15		2015 /16	
Classe/nombre d'utilisations du blog dans l'année	2e/19	1re ES/26	2e/12	1re STMG/10
Nombre (pourcentage) des demandes de verbalisations de réceptions	16 (85 %)	16 (61 %)	7 (58 %)	4 (40%)
Nombre (pourcentage) des demandes de rédactions d'écrits attendus aux Épreuves Anticipées de Français)	2 (9 %)	8 (31 %)	3 (25 %)	6 (60 %)
Nombre (pourcentage) des demandes d'explicitation du rapport à la littérature (comme lecteur ou scripteur)	1 (6%)	0 (0%)	2 (17/%)	0
Nombre (pourcentage) de ressources postées par le professeur	0 (0%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)

Les deux usages principaux de l'espace numérique renvoient aux différents moments des lectures de textes littéraires : les partages des retours sur les expériences de lectures (et la construction de significations) avant les heures en classe, les rédactions d'écrits composés après les analyses. Deux utilisations très minoritaires consistent en des propositions de retours sur les pratiques personnelles de lecture/écriture et le rapport aux lectures scolaires (sous forme de questionnaire) ainsi que la production de ressources par la professeure (par exemple des « fiches » de synthèse des lectures analytiques « à réviser pour le bac » proposées en fin d'année scolaire).

La distribution des usages montre deux dynamiques conjuguées :

- une (relative) différence de répartitions des activités selon les niveaux, les classes de première présentent une répartition plus équilibre entre les fils dédiés aux verbalisations des réceptions et les accompagnements des commentaires littéraires et des dissertations ;

- ces équilibres évoluent d'une année à l'autre ; les retours sur les lectures participatives correspondent à 85 % des demandes en 2e en 2014-15 et 58 % en 2015-16 ; en première, la deuxième année, les demandes d'écrits relevant des exercices canoniques des EAF deviennent majoritaires (60 %).

Le blog semble donc permettre d'accompagner plus résolument en 2015-16 les écritures de « textes de lecture ». Mais, comme nous le verrons au chapitre 2 en 1.3.3 et au chapitre 3 en 2.4.1, la professeure E redéfinit à sa manière la dissertation et le commentaire littéraire. Elle accentue la dimension subjective dans ces écrits, si bien que, malgré les pondérations repérées

à partir des seules mentions des tâches demandées en ligne, son blog reste caractérisé par une nette tendance à gloser les réactions des lecteurs (plutôt que les textes parfois).

Les consignes favorisant les verbalisations des réceptions présentent une grande variété. Les élèves sont invités à :

- produire des écritures inventives à visée métatextuelle, par exemple en imaginant des réceptions de lecteurs (d'époque ou de milieux divers) ou des dialogues avec les auteurs ;

- partager des associations analogiques variées ou des images évocatrices des représentations et réactions de lecteurs ;

- justifier une préférence après lecture de plusieurs œuvres ;

- évaluer et justifier un sentiment d'implication, par exemple, à propos de *Lucrèce Borgia* de Hugo, en répondant à la question « Est-ce que cette pièce de théâtre vous concerne ? Justifiez votre point de vue par au moins trois arguments développés » (Consigne aux 1re ES, 5 janvier 2015).

En seconde surtout, la subjectivité des lecteurs devient, en elle-même, objet de l'intérêt professoral, ce qui explique l'enquête assez minutieuse (elle comporte sept questions) sur les conduites de lecture et d'écriture, proposée en début d'année scolaire sur le blog.

Ce blog est donc construit pour entretenir les partages prolongés d'expressions des lectures participatives, comme un moyen de (re[153]) donner place à des expériences de lecture dans le contexte du lycée. Il favorise plus encore le partage des réactions subjectives (affectives surtout) que celui des interprétations.

4.3.5. Les blogs plurifonctionnels mettant l'accent sur l'effort métacognitif

Les blogs des professeures F et I ont adapté des espaces numériques installés antérieurement à leur collaboration à notre recherche. En créant des espaces pour des échanges asynchrones entre lecteurs sur leurs sites, ces enseignantes ont dépassé des usages visant essentiellement à la diffusion de ressources scénarisées, dans le but d'entretenir la collaboration des élèves lecteurs.

4.3.5.1. De la « classe inversée » aux échanges en forums sur le blog de la professeure F

[153] L'enquête sur les pratiques de lecture proposées aux élèves de seconde insiste sur les souvenirs des lectures de l'école primaire : « Quel souvenir de lecture gardez-vous de l'enfance ? De l'école élémentaire ? Y trouviez-vous du plaisir ? Pourquoi ? »

Le blog de classe de la professeure F a été initialement conçu comme un moyen de diffusion de ressources[154] selon le principe de la « classe inversée ». Le spécialiste des enseignements hybrides, Marcel Lebrun, définit ainsi cette notion :

> une « classe inversée » est une méthode pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole…) se fait "à distance" en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies […] et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait "en présence" (2012).

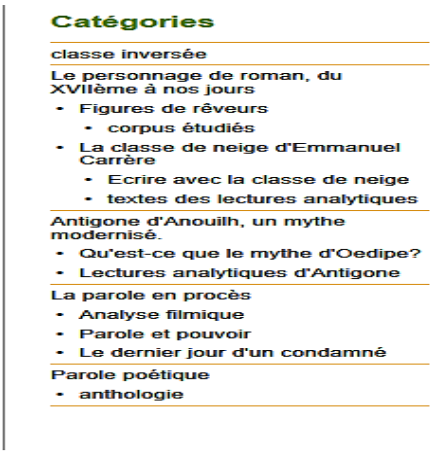
La page d'accueil du site de la professeure F, reproduite ci-dessous, renvoie essentiellement à cette fonction « transmissive », seule fonction envisagée au moment de la mise en place du blog de la classe, en septembre 2015.



Capture d'écran 12 : page d'accueil du blog de classe utilisé par la professeure F, haut de la page (Récupérée le 14 février 2017)

La désignation générale « classeur numérique des 1res ST2S1 » met l'accent sur le besoin d'une conservation mutualisée des savoirs que la professeure justifie, dans son message d'accueil, par la préparation de l'examen : **«** Vous devez créer le plus de ressources possibles pour vous entraider à bien réviser » Le blog articule deux modes d'entrée dans les contenus : chronologiquement, à partir des séquences de cours (qui constituent les « catégories » du blog, lisibles sur la capture d'écran qui suit), à la manière donc d'un cahier de textes, ainsi que par des mots clés (« tags ») permettant la navigation.

[154] Il a été utilisé ainsi de septembre 2015 à février 2016.



Capture d'écran 13 : blog de la professeure F. Détail de la page d'accueil. (Récupérée le 14 février 2017)

Les « tags » renvoient à des ressources dont les usages complémentaires sont soigneusement précisés dans un mode d'emploi rédigé par l'enseignante :

> « Écrire » pour le sujet d'invention, « lecture analytique » pour avoir accès aux textes, exemples de copies […], « classe inversée » vous donne accès aux essentiels du cours en vidéo ou format *word*. Les « liens » sont réservés à votre travail de vocabulaire. Les « pages » vous aident à revoir les connaissances supposées acquises.

La navigation ainsi proposée épouse donc l'articulation des principales opérations de traitement des connaissances demandées aux élèves au cours des séquences de travail : l'accès aux supports (textes et sujets d'écriture) et à des exemples de productions ; l'acquisition des savoirs organisés et scénarisés par l'enseignante (les ressources appelées « classe inversée[155] » portent sur des notions précises ; « les pages » proposent des synthèses plus larges). La structuration de connaissances à travers des exercices auxquels renvoient les liens permanents (uniquement pour le travail lexical).

La page d'accueil introduit avant tout dans un espace d'accompagnement pédagogique (centré sur les conduites d'apprentissage) de l'effort scolaire pour le cours de « français » et ses exercices propres (« lecture analytique », « question de corpus »). Seule l'illustration ajoute une allusion à la dimension littéraire des enseignements. De septembre 2015 à février 2016, ce blog a été nourri par la professeure. Il arrive que celle-ci rendent publiques quelques productions d'élèves choisies. Sa présence en ligne s'exprime à travers les fonctions organisationnelle et surtout métacognitive qu'elle assure. Les utilisateurs du blog sont invités à circuler dans un ensemble de ressources non à commenter des publications.

[155] Il s'agit de brèves animations (à partir de diaporamas) « pour faire le point sur un élément du cours ».

À partir du mois de février 2016, le blog accueil des échanges entre lecteurs à travers des fils de publications en forum : 19 séquences de billets se succèdent jusqu'au 05 juin 2016. La majeure partie de ces fils (17/19) échangent des retours sur les lectures participatives à partir de consignes assez diversifiées :

- des demandes d'écritures inventives « à partir » des univers fictionnels (Le Goff, 2008) ;

- une invitation à tenir un « cahier de lecture de la classe » accompagnant l'appropriation du roman de Hugo, *Le dernier jour d'un condamné ;*

- la constitution négociée d'une anthologie de poèmes du recueil *Paroles* de Prévert.

Deux autres séquences de billets permettent de compléter et d'organiser des analyses interprétatives (dans des productions de plus en plus composées).

Les productions attendues doivent convaincre les pairs et la professeure. Le blog est devenu l'espace de tous les élèves[156]: plusieurs ont insisté sur ce point au cours des entretiens ; Océane a résumé : « 12 : 35 c'est comme si c'était un gros billet collectif et qu'on donnait tous notre petite participation » (Entretien du 26 mai 2016, transcription en annexe 19 VI).

L'enseignante s'efforce de favoriser les échanges horizontaux :

- par un positionnement énonciatif qui privilégie l'incitation encourageante, les consignes sont suivies de commentaires sur les possibilités qu'elles ouvrent puis, au cours des échanges, de valorisations des trouvailles d'élèves ;

- en adoptant une posture de lectrice, lors des premiers forums de lecteurs, en particulier, elle fait part de ses propres réactions ou suggère des associations entre les textes lus.

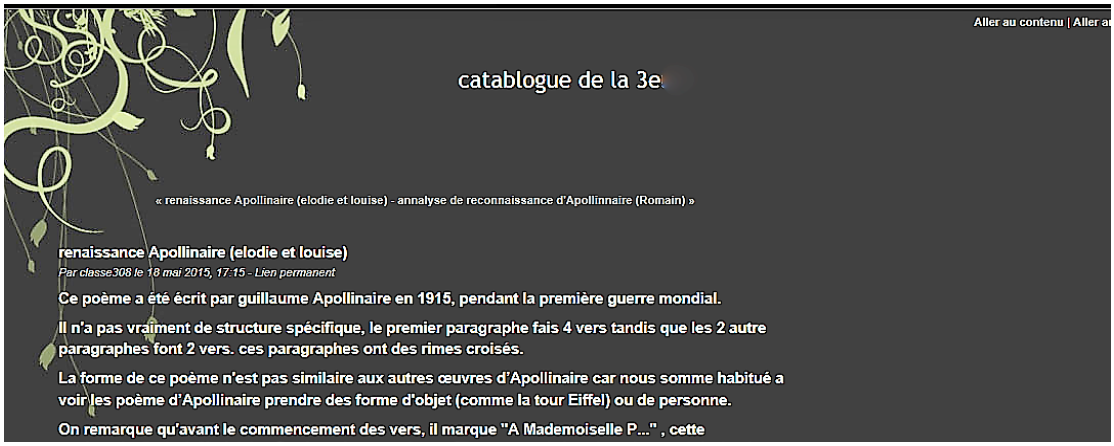
4.3.5.2. L'espace plurifonctionnel de la professeure I

La professeure I a configuré l'espace numérique de sa classe de 3e pour permettre à la fois la diffusion de ressources construites par des élèves et les partages des retours sur les lectures en forum.

Les billets se lisent à l'écran dans l'ordre chronologique de leur publication sans répartition en rubriques[157], dans une succession de petits forums au cours de l'année scolaire, comme un grand journal de bord numérique. Le titre choisi, « catablogue », évoque

[156] 90 % des élèves ont publié avec une certaine régularité.
[157] Le menu général prévoit une navigation par catégories qui n'a pas été paramétrée.

plaisamment cette fonction de catalogage. L'identification des travaux repose sur les titres que les contributeurs donnent à leurs propositions.



Capture d'écran 14 : aspect du blog de la professeure I (Récupérée le 30 juin 2017)

Chaque production apparait seule à l'écran au-dessous des titres actifs du billet qui suit et de celui qui précède. Le défilement s'effectue donc par sauts entre les textes contigus. En haut de la page, seule la commande « rechercher » peut permettre une navigation élargie (mais assez aléatoire).

En 2014-2015 et 2015-2016, les nombreuses contributions des élèves peuvent être réparties en six genres que nous décrivons ci-après :

1° Les synthèses de savoirs linguistiques. Les billets récapitulent ce qu'il convient de retenir d'une notion étudiée (grammaticale le plus souvent) sous des titres qui affichent leur rôle de ressources partagées ; par exemple « cours sur la négation » (du 7 février au 2 mars 2015). En 2014-15, un « cahier numérique de grammaire » par réunion de ces « cours » a été amorcé (le 25 janvier 2015) [158]

2° Les abrégés de connaissances littéraires, portant sur des registres, des genres et parfois des procédés. Du 10 au 12 septembre 2015, par exemple, 9 billets proposent des « glossaires » réunissant les définitions des mots « autobiographie », « sarcasme », « rocambolesque », « monologue intérieur », « introspection », « identification » et « implicite ». Ultérieurement, le 16 mai 2015, deux élèves ont publié un « MOOC[159] » sur le genre de l'utopie.

[158] Nous ne trouvons pas trace en ligne de ce « cahier numérique » complété.
[159] Cet acronyme anglais renvoie à l'expression en anglais « Massive On Line Open Courses » et désigne des ressources éducatives spécifiquement organisées pour une transmission de savoirs à distance.

3° Les commentaires organisés d'œuvres littéraires, de tableaux ou de films (en lien avec l'épreuve d'Histoire des arts du Diplôme National du Brevet). Un « MOOC *1984* », par exemple, réorganise des analyses interprétatives du roman de George Orwell enrichies d'informations contextuelles (les 12 et 13 mai 2016) ;

4° Les écrits argumentés en réponse à des sujets « de réflexion » comme « Selon vous le langage ne sert-il qu'à communiquer des informations ? » (du 28 avril au 20 mai 15) ;

5° Les écrits inventifs prolongeant une fiction littéraire, par exemple différentes propositions de mise en scène de *La machine infernale*, le 7 janvier 2015 ;

6° Les échanges entre lecteurs, tantôt pour rendre compte des réceptions et interroger des significations préalablement aux activités en classe, tantôt pour prolonger des analyses interprétatives effectuées en séance.

Les corpus des écrits asynchrones que nous avons analysés appartiennent aux deux derniers types de billets.

Comme le blog de la professeure F, cet espace associe les fonctions de diffusion de ressources et d'échange. Le choix du sigle MOOC, qui traduit la recherche d'une scénarisation de ressources pour la consultation en ligne, semble faire écho à la notion de « classe inversée » mise en évidence par l'autre professeure. Pourtant, la relation entre les deux fonctions n'est pas la même dans les deux cas. Alors que la professeure F s'efforce en parallèle de construire elle-même les résumés des savoirs et de mener des échanges[160], l'enseignante I recherche avant tout des partages de propositions, conduisant quelquefois à des réorganisations de connaissances par des élèves (performants). Le « cahier numérique de grammaire » constitue la seule tentative éditoriale de réorganisation des ressources par la professeure.

Le blog offre donc trois situations d'écriture des lectures : la confrontation des réceptions et des hypothèses qui en découlent, le prolongement d'analyses amorcées en classes, et, plus rarement, l'écriture d'ensembles de lectures institutionnalisées (pour servir de ressources). La terminologie adoptée par l'enseignante pour nommer les écrits du blog repose sur cette tripartition des écrits des lecteurs. Outre l'acronyme « MOOC », réservé à d'amples compositions publiées quelques temps après une séquence de cours par quelques élèves, la professeure emploie (en ligne et en classe) les termes suivants :

[160] Rappelons que dans son cas ces deux utilisations correspondent à deux moments d'un parcours.

- « posts » et « billets », et plus rarement « participations », renvoient aux retours sur les découvertes d'un extrait ; ces mots suggèrent dénotent l'attente d'échanges sur le blog ;

- les mots « textes » ou « synthèses » font référence à des prolongements interprétatifs orientés par des analyses collaboratives en classe et intégrant éventuellement des compléments d'analyses et de nouvelles propositions de significations.

Sur ce blog, l'enseignante publie peu (elle s'efforce surtout de relancer en classe le dialogue des interprètes). Il lui arrive de poster des photographies du tableau de la classe qui, à la manière de cartes conceptuelles schématisent les recherches collaboratives de significations effectuées en cours. Par ce geste, elle s'efforce de faire lien entre les moments de travail et de rendre visible les démarches de lecture.

L'espace numérique de la professeure I constitue donc un lieu de partage des significations des textes littéraires. Respecter le contrat de communication proposé sur ce blog suppose de pouvoir clarifier publiquement des réactions et des inférences extratextuelles (en prenant le risque d'avancer une interprétation inédite). Mais la professeure, pour ne pas heurter de front des résistances parentales à l'égard du travail à domicile sur ordinateurs, a laissé aux élèves le choix de réagir aux mêmes consignes sur le blog ou sur papier, si bien que le nombre des contributeurs actifs en ligne est limité : en moyenne 40 % de l'effectif a publié en 2014-15 et 46 % en 2015-16. Le blog est devenu (surtout la première année) un lieu d'écriture des lectures pour les élèves les plus performants, se sentant capables de proposer des interprétations convaincantes pour l'enseignante et originales aux yeux des pairs. Cette émulation a eu un effet inhibant sur ceux qui ne se reconnaissaient pas dans ce profil. L'un d'eux a décrit en entretien sa perception d'un usage du blog à deux niveaux ; dans la déclaration suivante, il précise en même temps l'utilité des billets d'autrui pour soutenir sa compréhension globale des textes et sa réticence à s'exposer aux jugements de ses camarades :

> (06 : 35) la manière dont en parlent les autres déclenche le déclic pour le texte pour comprendre et pour être dedans […] 09 : 02 j'ai un avis mais j'ai peur de me tromper » (Entretien avec Zoltan, transcription en annexe 22 VI).

On constate là une limite des usages du blog installés par l'enseignante I. Ce cas révèle le poids de la configuration énonciative particulière qui s'établit en dépit des intentions professorales à travers les usages.

4.3.6. Le blog de la professeure G, un espace de publication faisant peu de place aux échanges

Au cours de l'année scolaire 2014-15, la professeure G a ménagé une place à quelques échanges entre lecteurs sur un espace numérique dédié à l'accompagnement d'un projet culturel. Son blog a pour enjeu principal l'accompagnement de différentes activités en collaboration avec deux comédiens en résidence. Intitulé « résidence d'artistes au collège Ferdinand Buisson », ce blog constitue une vitrine des réalisations effectuées lors d'ateliers de jeu théâtral, de mises en voix de textes littéraires ; il publie des interviews des artistes et des comptes rendus de spectacles. La page d'accueil présente le blog comme un espace commun aux classes de différents niveaux qui trouve une cohérence thématique autour de la question du héros : « Bienvenue sur notre blog ! Ici vous trouverez tout ce qui est en lien avec la résidence d'artistes sur le thème du héros au collège, et particulièrement les travaux des élèves ! Bonne lecture ! »



Capture d'écran 15 : page d'accueil du blog de la professeure G.
(Récupérée le 16 février 2016)

Le site a accueilli des échanges en forum entre lecteurs/spectateurs à deux occasions seulement. Des élèves du lycée voisin ayant assisté avec les collégiens à un spectacle théâtral du spectacle *Mutin !* (au sujet de soldats de la Grande Guerre) ont publié des « retours sur la représentation » élaborés lors d'une séance en atelier. L'activité a cantonné les élèves du collège au rôle de lecteurs d'un partage de réactions construites par d'autres, plus âgés. Une circulation réduite des écrits d'élèves caractérise ce blog. La séquence de travail hybride que nous analysons au chapitre suivant conduit elle aussi à une limitation (qualitative et quantitative) des commentaires en forum d'extraits de tragédies.

Ce blog ne constitue donc que marginalement un espace d'échanges entre lecteurs pour rester une vitrine de publications étroitement canalisées et choisies par l'enseignante qui choisit les productions représentatives du projet culturel.

Conclusion du chapitre

Les choix méthodologiques décrits dans ce chapitre visent à apporter des réponses à des interrogations associées, portant sur l'éventuel entretien, par des dispositifs hybrides, du travail interprétatif et de l'effort pour témoigner de lectures participatives chez des élèves du secondaire. Il s'agit de questionner des effets d'apprentissage et les conditions qui les déterminent au cours des échanges en ligne et lors des retours en présentiel sur les écrits asynchrones.

L'approche compréhensive de plusieurs cas cherche à objectiver des attitudes professorales et leurs effets sur la réflexion des apprentis lecteurs grâce à une démarche spécifique d'analyse des retours sur les lectures au cours d'interactions. Les données recueillies permettent aussi le croisement d'informations sur les attitudes des acteurs, sur leurs intentions et sur les normes auxquelles ils se réfèrent à travers des jugements sur les situations hybrides d'enseignement-apprentissage.

L'étude des terrains scolaires, par conséquent, aboutit à regrouper une quantité importante d'informations relatives à des situations singulières. La comparaison des résultats particuliers conduit à la forme de généralisation « analytique » que Marie Verhoeven définit comme « le développement de propositions analytiques de portée de plus en plus générale » (2006, p.105). Pour cela, chaque « cas étudié doit […] être considéré […] comme un "laboratoire social", un microcosme où peuvent être examinées […] les modalités particulières d'un phénomène donné » (*idem*).

En l'occurrence, chaque terrain analysé constitue un « laboratoire » pédagogique dont l'examen autorise deux formes d'induction. D'une part, l'exploration minutieuse de chaque situation particulière conduit à identifier des conditions d'usages des forums et des blogs de lecteurs facteurs favorables ou non à la relance de la réflexion d'élèves lecteurs (et à telle forme de distanciation). D'autre part, la comparaison des cas étudiés permet de situer les zones névralgiques des pratiques hybrides, à travers l'identification des moments qui présentent des fléchissements de la réflexion des lecteurs scripteurs. Cette comparaison aboutit ainsi à la description de profils d'usage des médias de communication asynchrone.

Dans le prochain chapitre, nous étudierons des enseignements hybrides relevant de différentes activités de lecture : des approches analytiques des textes, des retours sur des lectures cursives d'œuvres et la conduite d'un projet culturel. Des situations comparables (malgré leurs spécificités contextuelles) seront méthodiquement confrontées afin de dégager progressivement les facteurs qui déterminent l'efficacité des pratiques hybrides.

CHAPITRE 2 : INTÉRÊTS ET LIMITES DES USAGES DE BLOGS COMME ESPACES DE FORMATION DU LECTEUR

Introduction du chapitre

Les espaces numériques utilisés par les professeurs que nous avons observés répondent à une volonté d'accompagner la réflexion des lecteurs en formation. Les situations d'écriture asynchrone visent à susciter différentes manifestations de distanciation comme les prises de recul sur l'activité participative, les relances de l'effort interprétatif et les enrichissements d'analyses interprétatives.

Le présent chapitre apporte des réponses aux questionnements spécifiques distingués au début du premier chapitre de la troisième partie. Nous nous demandons à quelles conditions et jusqu'à quel point les blogs de lecteurs dans des dispositifs hybrides constituent des espaces d'évolution d'écritures des lectures et peuvent influencer les échanges en classe.

La première section du chapitre examinera les effets des échanges asynchrones dans le cadre des lectures analytiques d'extraits et d'œuvres intégrales. Le propos sera organisé selon la nature des limites présentées par les dispositifs examinés.

La section 2 interrogera les usages des blogs au service de lectures cursives au sens que les recommandations institutionnelles donnent à cette activité : une « forme courante de la lecture », « prescrite par le professeur » pour « une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement » (Programmes du lycée, 2e et 1res générales et technologiques, 2010).

La section 3 rendra compte de la place et du rôle des échanges en ligne entre lecteurs dans une situation de projet culturel avec des lycéens de milieux peu favorisés culturellement, l'attribution du « Prix littéraire d'Île-de-France ».

1. Les échanges asynchrones au service des approches analytiques de la lecture, entre tentation d'un formatage des écrits de la réception et risque d'un ressassement des stéréotypes

Nous regroupons dans cette première section les études de situations relevant de l'activité de lecture analytique, que nous avons le plus fréquemment observée. Les programmes français pour le lycée définissent l'approche analytique de la lecture comme « la construction

progressive et précise de la signification[161] d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ». Celle-ci « consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions » (2010, Programme de 2e et 1res générales et technologiques).

L'orientation analytique des enseignements peut donc influer sur les lectures intégrales d'œuvres que les professeurs demandent souvent en préalable aux études de passages choisis ; ces cas, qui seront traités ici, se distinguent des accompagnements de lectures « cursives[162] ». En effet, les situations de lectures intégrales d'œuvres préalables aux analyses présentent une difficulté propre puisqu'elles exigent des élèves (qui lisent vraiment) un effort pour se rendre conscients d'une réception scolairement utile, c'est-à-dire pour percevoir des effets institutionnalisables à travers leur participation d'adolescents d'aujourd'hui à un texte patrimonial.

Au sein des situations d'analyses d'extraits, il convient également de distinguer deux cas de figures que les programmes assimilent en ne suggérant que des différences « d'ampleur » des textes étudiés : l'explication d'un passage choisi dans une œuvre lue par les élèves et celle d'un extrait regroupé avec d'autres morceaux choisis. Ces deux situations offrent pourtant des contextes distincts, qui ne peuvent qu'orienter différemment les ressources et les stratégies mobilisées par les lecteurs scripteurs au service d'un « travail d'interprétation ».

La définition institutionnelle de la « lecture analytique » propose donc une progression reliant la verbalisation de « réactions » à la construction de significations scolairement acceptables, mais sans en décrire les paliers. Les professeurs ayant fait le choix de conduire une telle démarche grâce à des dispositifs hybrides, en outre, ne peuvent s'appuyer sur une ingénierie ayant fait ses preuves. En fait, ils mettent à l'épreuve de l'hybridation leur capital d'expérience et leurs représentations des démarches analytiques de lecture. Dans ces contextes, les réussites nettes sont par définition plus rares que les résultats en demi-teintes, si bien que notre étude conduit à mettre en lumière des résistances et des obstacles. Nous considérons qu'au regard de nos objectifs de compréhension, préciser les différentes limites à l'efficacité des usages de blogs pour former un lecteur impliqué et critique constitue des résultats de la

[161] Ce singulier, tout à fait discutable, est de nature à entretenir une des limites des utilisations des blogs décrite plus bas.
[162] La définition de cette autre activité de lecture est commentée en section 2 du présent chapitre. Les acteurs utilisent le plus souvent le syntagme « lecture cursive » pour toute situation de lecture intégrale d'œuvre.

recherche ; ceux-ci nous aideront par la suite (au chapitre 3) à avancer des propositions pour l'enseignement et la formation.

La quasi-totalité des situations analysées repose sur l'entretien de véritables échanges asynchrones entre lecteurs[163] à divers moments du travail. Or dans certains contextes, les professeurs n'y parviennent pas ; les causes de l'inhibition des interactions en ligne seront examinées d'abord (dans la sous-section 1.1). Nous rendrons compte ensuite (dans la sous-section 1.2) des difficultés à organiser une progression stratégique du travail de lecture grâce à l'hybridation avant d'envisager un autre risque, plus consubstantiel à la communication à distance, celui d'une trop grande convergence des avis de lecteurs menant au seul partage de stéréotypes (dans la sous-section 1.3).

Le tableau suivant indique quelles situations nous considérons dans cette première section ; nous y renverrons au cours du propos.

[163] Seule la professeure D recourt au travail en ligne uniquement en présentiel comme nous le verrons en 1.3.5.

Situations[164]	Professeurs et classes	Textes abordés et consignes pour le travail en ligne Durées et volumes des séquences de publications	Contextes Dates des cours filmés
1	B 2e	Molière, *Tartuffe*. Consigne publiée sur le blog de la classe : « 1- Si cette pièce était un plat… Que serait-elle ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur un exemple (ou deux) et en développant le rapport entre votre exemple et le plat choisi. 2-Si vous deviez illustrer une affiche de théâtre pour cette pièce, quelle image choisiriez-vous ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des impressions de lecture précises et développées. Vous êtes bien entendu invité à réagir à ce que disent vos camarades en plus de répondre vous-même à la question. Pour ce faire, indiquez le numéro du commentaire à propos duquel vous réagissez. » 39 billets d'élèves du 11 octobre au 10 novembre 2015.	Dans le cadre de l'étude intégrale de l'œuvre, retours sur la lecture de la pièce avant l'étude du premier extrait. Aucune captation associée.
2	C 1re ES	Victor Hugo, *Les Misérables* (version abrégée). Consigne publiée sur le blog de la classe : « Question de Vanessa en cours. "Pourquoi il y a autant de morales dans Les Misérables ? Pourquoi on parle tout le temps du Bien et du Mal." Proposez des réponses dans les commentaires ci-dessous. » 6 billets d'élèves du 07 au 18 novembre 2015.	Dans le cadre de l'étude intégrale de l'œuvre, après constitution d'un résumé collaboratif et avant l'analyse du premier extrait, un monologue intérieur délibératif de Jean Valjean. Captation vidéo de deux heures de cours par le chercheur, le 18 novembre 2015.
2bis	C 1re ES	Victor Hugo, *Les Misérables* (version abrégée) lecture de l'œuvre. Consigne publiée sur le blog de la classe : « Question d'Elise en cours. "Pourquoi Javert se suicide-t-il ?" Vos idées pour répondre à cette question en commentaires. » 8 contributions d'élèves du 18 au 25 novembre 2015.	À la suite des heures du 18 novembre 2015.
3	D 1re L	Marivaux, *Le Prince travesti*, acte II, scène 5.	2e extrait abordé dans le cadre de l'étude intégrale de l'œuvre.

[164] Nous identifions les situations à partir des travaux en ligne mais sans perdre de vue que les fils mentionnés n'ont de sens que dans le cadre de dispositifs hybrides.

		2 schémas du système des personnages publiés sur le blog de la classe. 6 textes co-écrits en binômes lors de la 2e heure du 29 mars 2016 sur un mur virtuel *Padlet* en réponse à plusieurs « problématiques » proposées par la professeure.	Captations vidéo de deux heures de cours le 10 mai 2016, la première heure par le chercheur, la seconde en autocaptation.
4	D 1re L	José-Maria De Heredia « Jason et Médée », *Les Trophées*. Depuis le CDI du lycée, le 09 mai 2016, publications libres sur un mur virtuel *Padlet* reflétant la découverte du poème (la consigne précise est inconnue) Au cours des heures en classe du 10 mai 2016, 10 billets publiés par un secrétaire de séance au fur et à mesure des analyses en réponse à la demande suivante : « 41 : 45 P : tu prends des petites notes//après on s'en servira pour faire un support synthétique » (Séance du 10 mai 2016 fichier vidéo 1).	Lecture analytique d'extrait dans le cadre d'une séquence interrogeant les réécritures du mythe de Médée dans des textes de genres et d'époques divers. Captation vidéo de deux heures de cours le 10 mai 2016, la première heure par le chercheur, la seconde en autocaptation.
5	E 2e	Victor Hugo « Sultan Mourad », *La Légende des Siècles*. Consigne publiée sur le blog des classes de 2e de la professeure ou traitée sur le papier (par les élèves de 2e 10) : « Conseilleriez-vous la lecture de ce poème à un ami ? Oui/ non ? Pourquoi ? 3 arguments à l'appui. » 21 billets du 18 octobre au 1er novembre 2015.	Lecture analytique dans le cadre d'une séquence regroupant des poèmes de Victor Hugo. Découverte du poème en autonomie ; avant le travail en classe. Captation de deux heures de cours (2e 10) par le chercheur, le 02 novembre 2015.
6	F 1re ST2S	Séquence filmique choisie dans *Du silence et des ombres* de Robert Mulligan. Consigne publiée sur le blog de la classe : « Voici le lien vers la séquence de film que nous avons regardée en classe. Vous êtes à présent les jurés de ce procès, c'est à vous de déterminer si Tom Robinson est ou non coupable. Vous devez échanger/argumenter entre vous en postant des commentaires. Nous ferons l'analyse filmique de la séquence à la rentrée. » 43 billets d'élèves du 06 février au 16 mars 2016.	Après visionnement de la séquence filmique en classe puis en autonomie. Avant les analyses en classe. Captation vidéo de deux heures de cours par le chercheur, le 17 mars 2016.
7	F 1re ST2S	Commentaire d'extrait, « le dernier trajet » dans *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo. 58 publications d'élèves du 12 avril au 1er mai 2016.	Accompagnement de la lecture analytique sur le blog

			jusqu'à la rédaction collaborative d'un commentaire littéraire, par alternance d'écritures en ligne depuis la classe et les domiciles. Aucune captation associée.
8	F 1re ST2S	Commentaire du poème « Notre vie » dans *Le Temps déborde* de Paul Éluard. 66 publications d'élèves du 30 mai au 05 juin 2016.	Accompagnement de la lecture analytique sur le blog jusqu'à la rédaction collaborative d'un commentaire littéraire par alternance d'écritures en ligne depuis la classe et les domiciles. Aucune captation associée.
9	G 3e	*Antigone* de Sophocle, le début de la pièce. Jean Racine, *La Thébaïde*, scène d'exposition, *Antigone* de Jean Anouilh, le prologue, un dialogue Ismène/Antigone. Consigne publiée sur un blog dédié à un projet culturel : « 1/ Insérez dans le texte des didascalies qui mettront en valeur ce que vous avez compris du texte, votre interprétation, votre éventuelle mise en scène. Vous êtes trois par groupe, écoutez-vous et mettez-vous d'accord en argumentant. Par ailleurs, n'oubliez pas que les didascalies se rédigent au présent. 2/ Cliquez sur le texte qui vous a été attribué [liens vers les textes sur etherpad[165]] 3/ Pour mercredi 8 avril, vous ferez un commentaire qui viendra critiquer de manière constructive le travail d'un autre groupe que le vôtre, en justifiant votre point de vue. Pour publier un commentaire, cliquez sur le titre de l'article, mettez votre prénom, pas d'adresse mail, et écrivez votre commentaire, visualisez-le et enregistrez-le. Le commentaire n'apparaitra que lorsque je l'aurai validé. Bonne lecture à tous ! » Du 05 au 09 avril 2015, 22 billets d'élèves.	Dans le cadre d'une séquence portant sur la représentation de l'héroïsme dans les tragédies ; après analyses en classe des extraits. Captation vidéo de deux heures de cours par le chercheur, le 09 avril 2015.
10	G 3e	*Antigone* de Jean Anouilh, le dénouement.	Captation vidéo de deux heures de cours par le chercheur, le 07 mai 2015.

[165] *Etherpad* permet l'écriture collaborative en associant deux fonctionnalités complémentaires, un traitement de texte actif simultanément pour tous les participants inscrits et un tchat.

		Consignes délivrées oralement. En classe, rédactions sur le blog de « synthèses » sans guidage par des questions écrites « Qu'est-ce qui est intéressant dans ce dénouement ? Pourquoi est-il particulier ? » Puis « Postez un commentaire sur l'une des 6 synthèses. » 6 synthèses co-rédigées en équipes le 07 mai 2015. 14 commentaires du 07 au 14 mai 2015.	
11	H 3e	Sébastien Japrisot, *Un long Dimanche de fiançailles*, extrait, la peur de Manech. Jean-Pierre Jeunet, *Un long Dimanche de fiançailles*, film 2004, extrait correspondant. Consigne publiée : « Choisissez une image qui illustre cet extrait et dites pourquoi vous l'avez choisie. » Sur un mur virtuel *Padlet*, 46 publications d'élèves du 12 au 15 janvier 2016.	Dans le cadre d'un groupement d'extraits. Après les premières analyses de l'extrait en classe Captation vidéo de trois heures de cours : par le chercheur, le 08 janvier 2016, en autocaptation, les 08, 14 et 15 janvier 2016
11 bis	H 3e	Sébastien Japrisot, *Un long Dimanche de fiançailles*, extrait, la peur de Manech. Jean-Pierre Jeunet, *Un long Dimanche de fiançailles*, film 2004, extrait. Consigne publiée : « Manech est-il un héros ? Qu'est-ce qu'un héros ? D'après votre lecture et votre analyse de l'extrait du roman et de l'extrait du film, Manech est-il un héros ? un héros de roman ? de guerre ? ou aucun des deux ? pourquoi ? » Sur un mur virtuel *Padlet*, 20 billets d'élèves différents du 27 au 29 janvier 2016.	Après les analyses de l'extrait.
12	I 3e	Malika Ferdjoukh, *Yvette*. Consigne notée au tableau à la fin de l'heure de cours du 15 septembre 2015 : « Sur le blog, pour vendredi 18, qu'avez-vous retenu de la séance d'aujourd'hui ?» 17 billets d'élèves, les 16 et 17 septembre 2015.	Dans le cadre d'une séquence portant sur les narrations autobiographiques de souvenirs de lectures. À la suite des analyses du texte en classe. Captation vidéo de deux heures en classe, par le chercheur, le 15 septembre 2015.

13	I 3e	George Orwell, *1984*. Consigne reprise dans les titres des billets : « Hypothèses sur le titre ». 14 billets le 09 février 2015.	Dans le cadre de l'étude intégrale du roman d'Orwell. Avant une heure de cours consacrée à l'analyse de l'incipit, le 10 février 2015. Captation vidéo par le chercheur.
13 bis	I 3e	George Orwell, *1984*. Demande de récapitulation des « éléments trouvés sur le début du texte 1984 ». 14 billets les 12 et 13 février 2015.	À la suite du cours du 10 février 2015.
14	I 3e	George Orwell, *1984*, l'acquisition d'un presse-papier ancien par Winston. Consigne délivrée oralement en classe : « 49 : 32 P : rédiger […] un texte/ ça peut être un texte de commentaire ça peut être un texte d'invention / qui vous a été inspiré par la description de cet objet » (Séance du 17 février 2015 fichier vidéo 1). 14 billets du 17 mars au 06 avril 2015.	Après la découverte de l'extrait en classe ; avant toute analyse. Captation vidéo par le chercheur, le 17 février 2015.
15	I 3e	George Orwell, *1984*, l'acquisition d'un presse papier ancien par Winston. En réponse à la consigne : « Qu'avez-vous compris du texte ? », 16 billets du 08 au 10 avril 2016.	Découverte de l'extrait en autonomie. Avant l'heure d'analyses Captation vidéo par le chercheur, heure du 11 avril 2016.
15 bis	I 3e	George Orwell, *1984*, l'acquisition d'un presse-papier ancien par Winston. Consigne délivrée en classe : « 02 :23 P : faire toutes les remarques nécessaires sur le style de la description de l'objet […] quelques lignes […] sur la manière dont […] le presse papier est […] décrit. » (Séance du 11avril 2016 fichier vidéo 2) 18 billets d'élèves du 11 au 16 avril 2016.	À la suite d'une première heure d'analyses le 11 avril 2016.
16	I 3e	Guillaume Apollinaire, « Reconnaissance » dans *Calligrammes*. Demande de « commentaires ». 16 billets du 16 au 18 mai 2015.	Dans le cadre d'une étude du recueil *Calligrammes*. Après la découverte du poème en autonomie ; avant l'heure de cours du 19 mai 2015, filmée par le chercheur.

17	J 3e	Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (extrait). Consigne publiée sur un mur virtuel *Padlet* : « Si vous deviez associer ce poème à un sport, quel sport choisiriez-vous ? Pour quelles raisons ? Vous justifierez votre réponse en vous appuyant sur des citations précises et analysées. » 19 contributions les 14 et 15 janvier 2016.	Dans le cadre d'une séquence sur la littérature engagée regroupant des extraits divers. En prolongement de la découverte de l'extrait en classe le 14 janvier 2016, une heure en autocaptation ; et avant les analyses le 15 janvier 2016, une heure filmée par le chercheur.
17 bis	J 3e	Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal* (extrait). Consigne publiée sur un mur virtuel *Padlet* : « Lors de la dernière séance […] sur le texte "Les Blancs disent ..." d'Aimé Césaire, l'un d'entre vous a souligné un problème à propos de la citation suivante et notamment du choix du mot "ténia" pour qualifier les esclaves : "L'affreux ténia de sa cargaison ronge les boyaux fétides de l'étrange nourrisson des mers !" (l.21-22). Quelle image cela donne-t-il des esclaves ? Selon vous, pourquoi l'auteur associe-t-il les esclaves au "ténia" ? Que veut-il signifier ici ? Vous développerez votre réponse en n'hésitant à vous appuyer sur des citations. » 19 contributions du 22 au 31 janvier 2016.	À la suite de l'heure du 15 janvier 2016.
18	J 3e	Toni Morrison, *Beloved*, extrait. Consigne publiée sur un premier mur virtuel *Padlet* intégrant un tchat pour des échanges synchrones à distance : « Le procès de Sethe - Les avocats de la défense. Cette page est destinée aux avocats de la défense pour leur permettre d'échanger des idées et de construire leur argumentaire, de préparer les interrogatoires, leur plaidoirie ... » 27 éléments du 23 mars au 4 avril 2016, dont des ressources postées par l'enseignant.	Dans le cadre d'une séquence sur la littérature engagée. Après les analyses en classe, en accompagnement d'un jeu de rôles Autocaptations : deux heures le 18 mars 2016, deux heures le 25 mars, deux heures le 29 mars. Captation par le chercheur : une heure le 23 mars 2016.
18 bis	J 3e	Toni Morrison, *Beloved*, extrait. Consigne publiée sur un deuxième mur virtuel *Padlet* intégrant un tchat pour des échanges synchrones à distance : « Le procès de Sethe - Les procureurs. Cette page est destinée aux procureurs pour leur permettre d'échanger des idées et de construire leur argumentaire, de préparer les interrogatoires, leur réquisitoire ... »	Dans le cadre d'une séquence sur la littérature engagée. Après les analyses en classe, en accompagnement d'un jeu de rôles

		17 éléments du 22 au 30 mars 2016, dont des ressources postées par l'enseignant	
18 ter	J 3e	Toni Morrison, *Beloved*, extrait. Consigne publiée sur un troisième mur virtuel *Padlet* intégrant un tchat pour des échanges synchrones à distance : « Le procès de Sethe - Les jurés. Cette page est destinée aux jurés pour leur permettre de présenter aux avocats et aux procureurs les questions qu'ils se posent à propos des faits et de l'accusée. Cela permettra à chaque partie de bien préparer ses arguments. » 25 billets d'élèves du 22 au 24 mars 2016.	Dans le cadre d'une séquence sur la littérature engagée. Après les analyses en classe, en accompagnement d'un jeu de rôles

1.1. Les obstacles à l'installation des échanges asynchrones entre lecteurs

De véritables échanges asynchrones entre lecteurs ne se développent pas dans toutes les situations observées. L'usage de la fonction « commenter » n'entraine pas toujours une suffisante interactivité (même sous la forme de reprises et d'enrichissements de contenus déjà publiés[166]) ni une évolution des expressions de lectures. La présente sous-section examine les principales raisons ayant empêché la conclusion du pacte de communication en ligne attendu.

Rappelons auparavant que susciter des verbalisations de lectures participatives en contexte scolaire n'est pas une simple question de libération de l'expression. Plusieurs travaux en didactique de la littérature ont mis l'accent sur le cout cognitif et social exigé par les retours publics sur des réceptions. Bénédicte Shawky-Milcent (2016) souligne la nécessité de prendre de sérieuses précautions pour limiter l'exposition de l'intime en classe. À l'occasion d'une recherche-action portant sur les usages associés du cahier de lecture et du débat interprétatif, Sylviane Ahr a souligné l'importance d'expliciter les objectifs visés par l'expression des lectures subjectives : « Les expériences ont montré qu'il était nécessaire de clarifier le contrat didactique auquel l'introduction du cahier de lecture engage » (2013, p. 141). Or, les « cadres de la conversation[167] » (Goffmann, 1974) propres aux échanges asynchrones scolaires réclament à la fois d'affronter un risque social et de produire un effort cognitif exigeant. La deuxième partie de cette thèse a permis de cerner les mécanismes de préservation de la « face [168])» (i*dem*) sur le Forum des ados, quand les interacteurs évoquent des émotions parfois intenses de lecteurs. Ces protections, comme la possibilité de ne pas publier, l'utilisation du pseudonyme et de l'avatar, qui permettent de projeter une identité spécifique, ou encore l'aménité générale des échanges (garantie par une charte) entre « ados » rapprochés par les mêmes gouts, ne jouent pas d'emblée en contexte scolaire. De surcroit, les échanges scolaires impliquent que les retours en ligne sur des réceptions enclenchent un effort d'interprétation guidé par le professeur dans le but de conduire à des lectures scolairement valorisables.

Pour des raisons différentes, trois situations n'ont pas conduit à l'établissement d'échanges asynchrones entre lecteurs en dépit des intentions déclarées des enseignants. Leur examen indique en creux les conditions nécessaires à la réussite d'une communication asynchrone sur les blogs scolaires de lecteurs.

[166] Les distinctions entre les manifestations d'interactivité en ligne en contexte scolaire sont décrites au chapitre 1 de la troisième partie en 3.1.3.
[167] Cette notion est définie au chapitre 1 de la deuxième partie, en 1.3.
[168] Cette notion est définie au chapitre 2 de la deuxième partie, en 1.1.

1.1.1. L'inhibition des échanges sur le blog de la professeure G

Les analyses des situations 9 et 10 (du tableau général des situations) montrent pourquoi l'existence d'une interactivité asynchrone favorable à l'évolution des écrits de lecteurs ne peut être déterminée par le seul outil. L'examen de ces deux cas révèle que certains choix des enseignants ont conduit à empêcher l'installation d'échanges asynchrones entre lecteurs sur un blog pourtant configuré en forum par la professeure G.

Les heures en classe du 02 avril 2015 ont conduit à l'écriture collaborative sous *Etherpad* de didascalies à ajouter à quatre extraits[169] de tragédies pour témoigner de représentations imaginaires de lecteurs. Publiées ensuite sur le blog, les huit productions[170] ont été commentées en différé du 02 au 08 avril à travers 19 posts d'élèves (en annexe 20 I 1). Chaque écrit collaboratif n'a appelé que deux à six « commentaires » souvent stéréotypés et limités à des aspects superficiels, comme l'emploi du présent ou d'une typographie aidant à distinguer les didascalies du dialogue théâtral. Certains billets évaluent la variété des didascalies proposées par les écrits collaboratifs des lecteurs, en reprenant une catégorisation proposée par l'enseignante en notations d'émotion, de voix, de mouvements, de décor, mais pratiquement sans se prononcer sur leur intérêt ni confronter des représentations imaginaires différentes.

Très peu d'énoncés relèvent de nos catégories d'analyses dans cet ensemble de billets qui expriment essentiellement des jugements sur la conformité scolaire des écrits et ne présentent presque aucune manifestation d'interactivité. Deux facteurs expliquent l'inhibition des échanges entre lecteurs dans ce cas. D'abord, l'écriture sur le blog déplace (et réduit) les attentes de la consigne initiale d'écriture en équipes. Celle-ci centre explicitement sur l'effort de lecture en affirmant le rôle révélateur des didascalies : « Insérez dans le texte des didascalies qui mettront en valeur ce que vous avez compris du texte, votre interprétation, votre éventuelle mise en scène » ; mais la proposition d'écriture sur le blog (en annexe 20 I 2) attend une évaluation des écrits inventifs sans inviter à les enrichir ni préciser d'enjeu interprétatif :

> Voici les textes, retravaillés par chaque groupe […] vous ferez un commentaire qui viendra critiquer de manière constructive le travail d'un autre groupe que le vôtre, en justifiant votre point de vue (1, la professeure).

La demande de « critique constructive » insiste sur le maintien d'une courtoisie à travers des jugements nuancés mais suggère qu'il convient surtout d'évaluer la forme des publications

[169] Le début d'*Antigone* de Sophocle, la scène d'exposition de *La Thébaïde* de Jean Racine, le prologue ainsi qu'un dialogue entre Antigone et Ismène dans *Antigone* de Jean Anouilh.
[170] Deux équipes ont travaillé sur chaque extrait.

selon des critères scolairement reconnus (respect des normes orthographiques et de présentation, réemploi de l'ensemble des catégories présentées), ce qui limite les jugements portant sur les lectures participatives exprimées à travers les didascalies ajoutées par les élèves. Ensuite, la situation de communication créée sur le blog est par elle-même défavorable au dialogue des lecteurs. En demandant de réagir à l'un des huit textes produits en classe, l'enseignante disperse les commentaires et réduit les possibilités d'appréhender l'ensemble des textes de lecteurs.

Pourtant l'intérêt d'une comparaison des lectures grâce au travail asynchrone semble pressenti par des élèves. Quelques-uns indiquent en quoi la lecture des didascalies d'autrui a soutenu leur lecture participative : 6 billets mentionnent le rôle des propositions d'autrui pour visualiser les personnages et leurs relations ; une contributrice a même su motiver son choix de la publication à commenter par la volonté de confronter des lectures : « J'ai choisi votre texte car personne ne l'avait encore pris et qu'avec mon groupe, on avait aussi *La Thébaïde*, je trouvais intéressant de lire le même texte mais différent » (15, Marylise). Quelques retours sur la lecture participative à travers des textes de *lisant* s'expriment mais sans entrainer de rebonds. Les jugements suivants par exemple témoignent de tentatives pour exprimer des réactions esthétiques ou axiologiques : « les didascalies sont bien placées et avec les bonnes émotions » (11 ; Léo R.) ou « cela nous permet d'en savoir plus sur leur caractère et leurs manières de penser » (17, Mathieu) ; mais ils ne donnent lieu à aucune intervention professorale incitant à les compléter ou à s'en inspirer.

L'heure du 09 avril en salle équipée d'ordinateurs (transcription en annexe 20 II 1) accentue fortement la tendance à limiter les échanges en ligne à travers le traitement dont les billets font l'objet. La professeure a choisi de revenir sur les « commentaires » pour les améliorer :

> (05:56) P : évidemment ces commentaires je les ai corrigés sur un papier/je vous ai imprimé pour chacun d'entre vous et l'étape suivante ces commentaires vous allez les corriger réécrire complètement/ce qui fait que moi je vous effacerai votre premier commentaire et je ne laisserai que le deuxième / le deuxième sera *à priori* quoi ?/plus//plus complet (Heures du 09 avril 2015, fichier vidéo1).

L'entreprise de correction et de remplacement des billets, qui semble « évidente » à la professeure, correspond en réalité à une modification brutale du pacte de communication. Les billets ne sont plus (et donc n'étaient pas en réalité) à considérer comme des propositions de lecture interprétative mais doivent être pris en quelque sorte comme des exercices rhétoriques à compléter. En toute rigueur, des billets appellent de nouveaux posts qui les commentent ou

les complètent, non leur remplacement par une nouvelle version. Une question d'élève témoigne d'ailleurs de l'étonnement devant la modification du statut des commentaires imposée par la professeure et donne lieu à l'échange suivant :

> (19:49) Jordan : et si vous les supprimez/vous allez perdre des commentaires sur votre blog
> P : et alors ? je préfère 18 commentaires très bien faits que 36 dont la moitié est un peu bancale et l'autre moitié par contre est *inaudible* (*idem*).

Cette réponse professorale dévoile une attente non explicitée jusqu'alors. L'assertion « je préfère 18 commentaires très bien faits » révèle rétrospectivement l'ambigüité d'un contrat didactique qui était censé demander l'écriture de billets propositionnels. En outre, les annotations professorales portées sur les billets imprimés pour guider la réécriture des élèves suggèrent surtout des améliorations formelles et l'augmentation du volume des billets sans inciter à prendre position par rapport à des contenus de lecture (voir l'annexe 20 I 2). La demande d'une deuxième version complétée des remarques évaluatives au lieu d'un enrichissement des textes de lecteurs eux-mêmes ne se comprend pas.

Quelques semaines après, la situation 10 répète la même démarche : la lecture analytique du dénouement d'*Antigone* de Jean Anouilh enchaine la rédaction (en salle informatique) d'articles à publier sur le blog (appelés « synthèses » en l'occurrence) et de commentaires asynchrones du 07 au 14 mai 2015 (en annexe 20 I 3). L'usage du blog comme espace de publication des travaux collaboratifs à commenter limite là encore les possibilités d'échanges. La consigne pour le travail asynchrone délivrée en classe précise cependant une attente d'interactions :

> (00:23) P : postez un commentaire/sur une/des 6 synthèses […] P : oui/on peut dire Alimah d'accord ou pas d'accord///avec une interprétation qui a été donnée par un groupe (Heures du 07 mai 2015, fichier vidéo 5, transcription en annexe 20 II 2).

Malgré cette précision, la grande majorité des 14 billets postés du 07 au 14 mai se centrent, plus nettement encore que dans la situation précédente, sur la maitrise du code ou des aspects rhétoriques, en particulier, le non-respect de normes orthographiques et les erreurs de syntaxe, certaines qualités rédactionnelles (clarté ou fluidité de la « synthèse »), la disposition et l'ordre des paragraphes ; la présence d'exemples et de mentions de procédés.

On peut avancer que le souvenir de la situation 9 a contribué à réduire les échanges portant sur les lectures. Au-delà, la hiérarchisation entre les « commentaires » (asynchrones) et les articles (coélaborés en classe) tend à limiter la portée des billets. Les articles constituent les textes de lecteurs alors que les écrits postés secondairement sont limités à des jugements sur la forme des premiers écrits sans véritable prise en compte de leurs contenus. De surcroit, les

contributeurs ne sont pas en situation de comparer les « synthèses » entre elles pour réagir aux divergences entre les lectures qu'elles expriment. Or le personnage de Créon a fait l'objet à travers les différentes synthèses de jugements axiologiques contrastés, qui auraient pu susciter des prises de position divergentes si les élèves avaient été invités à confronter les différents textes de lecteurs au lieu de réserver leurs commentaires à certains d'entre eux.

L'inhibition des échanges entre lecteurs dans les deux situations ne relève pas d'une résistance des élèves à revenir sur leurs lectures ou celles d'autrui mais bien des régulations du travail hybride. Les travaux en ligne restent ancrés dans la conception du blog comme espace de publication de métatextes en attente de validation par la professeure. L'enseignante n'accepte pas vraiment le blog comme lieu d'une conversation écrite, comme le montre sa réaction à une remarque d'élève exposant une stratégie d'utilisation des billets d'autrui, le 09 avril :

> (03:31) Marylise : moi j'ai lu ce qu'il y avait avant moi […]
> P : d'accord
> Marylise- : mais pas ceux d'après
> P *(très étonnée)* : mais c'est normal Marylise
> Marylise : ben j'aurais pu retourner sur le site pour regarder
> P : c'est vrai effectivement/ah tu fais bien de souligner ça/tu n'es pas retourné après pour voir si les autres avaient commenté (Heures du 09 avril 2015 fichier vidéo 1).

L'étonnement de l'enseignante puis sa réponse rendent sensibles ses représentations de l'écriture asynchrone. Pour Marylise – avant la professeure –, il est devenu évident que le geste d'écriture asynchrone s'inscrit dans l'échange ; les billets forment un fil dont l'évolution peut être suivie et susciter l'écriture de nouveaux commentaires. Aucun geste professionnel ne vient soutenir cette forme d'interactivité parce que le blog est envisagé par la professeure avant tout comme un moyen de publication (*Edupad* constituant un outil plus heuristique).

En entretien (les transcriptions des entretiens sont réunies en annexe 20 IV), la professeure insiste sur le rôle de son blog « pour faire écrire davantage et autrement/pour être lu plus largement » (Entretien du 02 avril 2015). Lors du retour sur la séance du 02 avril, elle note l'absence d'adresses à autrui dans les billets :

> (07 : 49) je me rends compte qu'on est moins dans l'échange que dans la publication un petit peu isolée d'un commentaire […] finalement ils n'ont pas réagi en disant je suis d'accord avec Untel/je m'oppose à ce que dit Untel/je rajoute à ce que dit Untel/on est davantage dans la superposition d'avis plutôt que dans un véritable échange (Entretien du 10 avril 2015).

Mais la professeure montre surtout une méfiance envers l'entretien d'interactions en ligne et en classe grâce aux retours sur les billets :

> (22 :41) je raisonne en termes de temps et d'avancement dans ma lecture […] soit ces publications des élèves on en fait quelque chose en classe […] soit je leur redemande de lire les commentaires des autres élèves sur les interprétations pour que de nouveau ils interagissent […] du coup j'ai l'impression de faire trainer encore davantage les choses (*idem*).

À ses yeux, les écrits asynchrones sont analogues à des copies sur support numérique :

> (14:06) je vais être sur […] du modèle et du contre-modèle / du juste et du moins juste / je procède exactement de la même manière que quand je scanne des copies et que je les diffuse au tableau (*idem*).

En dépit de certaines de ses déclarations, les usages du blog par l'enseignante G ne créent donc pas les conditions pour une confrontation de lectures interprétatives. L'examen des processus qui concourent à inhiber les échanges asynchrones entre lecteurs apportent des informations sur les spécificités de ces écritures et ce que leur maintien exige.

Les situations étudiées ici aident à distinguer les échanges entre lecteurs sur des blogs scolaires d'autres formes d'écriture collaborative en ligne, sur *Edupad* ou d'autres outils de co-élaboration de textes. Celles-ci résultent de négociations et traduisent une réponse commune (et aboutie) à une demande, alors que les billets sur un blog cristallisent un mouvement heuristique à condition que l'enseignant tienne compte de leur caractère propositionnel.

La réussite communicationnelle des échanges asynchrones entre lecteurs relève donc des choix didactiques. En privilégiant le blog comme outil de publication, l'enseignante G suscite des jugements confirmatoires selon des critères prédéfinis dont elle demeure garante, ce qui lui permet de conserver une « posture d'étayage » des écrits en ligne (Bucheton, 2009). Susciter une réelle interactivité asynchrone (et synchrone en appui sur des écrits sur un blog) implique la relance de la réflexion sur les critères et les significations exprimées en adoptant une « posture d'accompagnement ».

1.1.2. Un partage de réflexions métacognitives au détriment des retours sur les lectures, un usage du blog en début d'année par la professeure I

La situation 12 (caractérisée dans le tableau général en début de section) s'inscrit dans une séquence didactique inaugurale en classe de 3e qui réunit des textes autobiographiques thématisant l'activité de lecture et ses impacts sur de jeunes lecteurs. La séance de lecture analytique du 15 septembre 2015 (transcription en annexe 22 II 4) portant sur une nouvelle de

Malika Ferdjoukh, «Yvette» (*Lire est le propre de l'homme*[171] , 2011 p. 67-72) cherche à ritualiser une démarche hybride.

L'analyse de la captation montre une progression du travail vers la construction d'interprétations à partir des retours sur l'expérience de lecture d'un texte choisi pour sa force pathétique. Un temps de verbalisation des réceptions a d'abord suivi la lecture à haute voix par la professeure. La nouvelle, qui retrace la relation qui unit, depuis son enfance, la future écrivaine à Yvette, une voisine elle-même peu lettrée mais ayant décidé de prendre en charge l'accès aux livres de l'enfant fraichement émigrée, se clôt par une expression de reconnaissance envers la « bâtisseuse de [son] éveil intellectuel » : « Lorsque, en 2005, j'ai fermé les yeux d'Yvette à l'hôpital Saint-Louis, ce jour-là j'étais la gamine éperdue de gratitude à qui elle avait dit : "Il faut lire des livres !" » (Ferdjoukh, 2011, p.72)

À la lecture de cette phrase, la professeure ne peut réprimer une manifestation d'émotion dont l'explication donne droit de cité aux verbalisations de la participation : (10:46) « P : pardon je suis un peu émue à chaque fois que je lis ce texte///(*rire P*) parce que c'est un beau texte » (Heures du 15 septembre 2015 fichier vidéo 1).

En se positionnant en lectrice sensible, l'enseignante médiatise l'expression des affects qu'elle assume et justifie par la qualité du texte littéraire. La mise en mots de la lecture affective et esthétique, bien acceptée par les élèves, est prolongée par un moment d'écriture des réceptions d'une dizaine de minutes : (11:40) « P : je vais vous demander à chacun d'entre vous là sur son cahier […] ce qui vous a frappé ou touché dans ce texte hein ? » (*idem*).

Les élèves avancent principalement des lectures axiologiques s'attachant à rendre compte du rôle d'Yvette dans l'évolution de l'auteure, par exemple :

> (42:05) Eden : j'ai l'impression que Malika Ferdjoukh en écrivant ce texte/elle veut nous faire passer un message / P : oui / Eden : de solidarité ou quelque chose comme ça (*idem*).

Les retours au texte sont conduits de manière à explorer et épaissir à la fois les premières hypothèses de significations. Pour cela, la professeure organise son tableau à la manière d'une « carte heuristique » centrée sur le personnage d'Yvette. Cette schématisation constitue un écrit intermédiaire progressivement enrichi et conservant l'empreinte du mouvement des échanges en classe.

[171] Ce recueil répond à une commande des éditions *L'Ecole des loisirs* qui ont fait appel à cinquante auteurs contemporains pour écrire des textes autour d'évènements de lecture. Il est consultable en ligne : http://2w.ecoledesloisirs.fr/cata_pdf/12858.pdf.

L'enseignante accompagne (et canalise de manière à traiter certains aspects choisis) la construction de significations tout en conduisant des régulations métacognitives, comme dans l'échange suivant, qui rapproche les motifs de la gourmandise et de la lecture :

> (01:41) E : c'est un peu comme de la gourmandise
> P : mais c'est ça / derrière cette association des livres et de la pâtisserie / ce qui est lié ici c'est la gourmandise et la lecture / et du coup la gourmandise c'est quoi ?
> E : le plaisir
> P : c'est un plaisir qu'est-ce qu'elle essaie de nous faire passer ici ?
> E : que la lecture est un plaisir
> P : que la lecture est un plaisir // est-ce qu'on peut le vérifier avec le texte ?
> EEE : oui
> P : voilà / interpréter c'est ça / c'est comprendre quelles sont les significations cachées dans le texte / on peut y arriver avec une seule phrase et on vérifie avec l'ensemble du texte (Heures du 15 septembre 2015 fichier vidéo 3).

Au cours de l'interaction, la professeure confirme la portée signifiante d'une proposition d'élèves (« mais c'est ça ») puis invite à la prolonger (« et du coup la gourmandise c'est quoi ?»). L'échange prend un caractère dialogué (au moins avec les élèves désireux et capables de tenir l'échange), qui s'écarte toutefois nettement d'une situation de débat dans la mesure où il ne s'agit pas de mettre au jour des tensions signifiantes mais de rechercher des « significations cachées du texte », dont la validité est garantie au fur et à mesure par l'enseignante.

À la suite des heures en classe, les échanges asynchrones invitent à une récapitulation des découvertes. En demandant aux élèves d'écrire « sur le blog » ce qu'ils ont « retenu de la séance » (*idem*), la professeure suscite 17 billets publiés du 15 au 17 septembre (en annexe 22 I 4). Ceux-ci présentent quelques échos mais sans manifestations nettes d'interactivité[172]. Les écrits asynchrones reconstituent la découverte d'une lecture qui a intéressé les élèves à travers l'activité de co-élaboration d'une carte heuristique, comme le montrent les exemples suivants :

> Grâce à cette carte heuristique, nous avons fait un lien entre le but du métier d'Yvette : procurer du plaisir, avec le fait que Malika associe la gourmandise et la lecture soit le plaisir et la lecture. (6, Luana).
> Nous avons ensuite fait une sorte de brainstorming où nous devions dire des mots ou petites phrases en rapport avec la lecture puis nous avons fini par constater que ce texte mélangeait plaisir de la lecture et gourmandise (9, Mathilde).
> Nous avons remarqué que Malika liait les livres et les pâtisseries, donc la lecture et le plaisir (15, Marion)
> Nous avons, ensuite, fait une carte heuristique […] autour du personnage d'Yvette où nous avons conclu qu'il y avait un lien entre le plaisir de la lecture et le plaisir de la gourmandise. (12, Gayané).

Les élèves contribuent au blog pour témoigner de leur intérêt pour la séance. Ils s'efforcent à la fois de résumer une lecture symbolique du personnage d'Yvette et de

[172] Par reprises et enrichissements entre les billets.

reconstituer l'apparition d'une trouvaille interprétative à partir du retour sur une carte heuristique (« grâce à cette carte heuristique, nous avons fait un lien », « nous avons fini par constater », « nous avons conclu »). Le blog permet ainsi de valider l'interprétation proposée en classe et de reconnaitre l'intérêt d'un travail interprétatif.

Les deux billets suivants uniquement expriment les réactions affectives du lecteur :

> Ce texte est touchant car il raconte l'histoire d'une petite fille qui ne partait de rien au début et qui grâce à une prostituée apprendra à aimer la lecture en lisant de "vrais livres" (9, Mathilde).
> Cours 15/09/15. Séquence 4. Lecture Nous avons étudié un texte de Malika Ferdjoukh, un texte très touchant, émouvant, rempli de morale, et de "Leçon de vie". (17, Eden)

Les facteurs limitant les échanges réflexifs sont ici d'une nature différente de ceux que nous avons dégagés à la sous-section précédente. La consigne récapitulative (« ce que vous avez retenu de la séance ») conduit à considérer comme accomplie et fixée la lecture construite en commun sans inciter à la pluralisation des significations. La professeure I prévoit ordinairement d'ajouter une seconde question pour les travaux sur le blog postérieurs aux analyses en classe, comme elle le précise en entretien : (08:31) « [je demande] en aval "qu'avez-vous retenu du cours ?" et "est-ce que vous avez des pistes pour aller plus loin ?" » (Entretien du 15 septembre 2015, transcription en annexe 22 V). Mais, en l'occurrence, l'oubli de la seconde question modifie l'équilibre souhaité entre reprise et relance si bien que la tâche asynchrone est limitée à la seule juxtaposition de bilans.

Dans cette situation, le blog sert à institutionnaliser une interprétation et permet des reconstitutions métacognitives. Certes, il remplit ainsi une fonction importante du cours et contribue à la formation des lecteurs. Mais il n'entretient pas des échanges suffisamment horizontaux pour relancer l'effort interprétatif ou le partage de retours sur les réceptions. Cet usage du blog n'entraine guère d'échanges entre lecteurs.

1.1.3 Le partage de réactions à l'unisson sur le premier mur virtuel de la professeure H

La situation 11 révèle un autre facteur de blocage des interactions asynchrones espérées. Le travail en ligne prolonge la découverte puis les analyses en classe d'un extrait du roman *Un long dimanche de fiançailles* Sébastien Japrisot. L'étude d'une scène narrative résumant l'effondrement du personnage de Manech jeté dans la Grande Guerre entend faire « comprendre le traumatisme de la guerre sur certains hommes » (bilan de la professeure H, en annexe 21 V), à travers la centration des analyses sur « les moyens mis en œuvre par le texte » pour « rendre sensible » la panique de Manech. La première heure en classe, le 08 janvier 2016 (transcription

de captation en annexe 21 III 1) suscite d'emblée une forte coordination des participations exprimées grâce à la projection d'un extrait de l'adaptation cinématographique de Jean-Pierre Jeunet (2004). Deux élèves témoignent de la force des ressentis partagés :

(13 : 00) Alyssia : on ressent plus en voyant l'image qu'en le lisant
E3 : il y a plus d'émotion(s). (Heures du 08 janvier 2016 fichier vidéo 1)

Les analyses qui se poursuivent du 08 au 15 janvier, très guidées (l'enseignante pointe les aspects du texte à étudier), explorent une diversité des procédés (utilisation de la 2e personne par le narrateur, syntaxe, recours à l'anaphore du mot « peur », différentes allitérations et assonances) concourant à l'effet empathique partagé.

La consigne d'écriture asynchrone du 12 janvier invite à un partage de textes de lecteurs multimodaux en prolongement des lectures participatives de l'extrait romanesque : « Choisissez une image qui illustre cet extrait et dites pourquoi vous l'avez choisie. » La longue et dense séquence de 47 billets publiés par des élèves de deux classes de 3e du 12 au 15 janvier 2016 (en annexe 21 I 1) témoigne d'un réel engagement participatif tout en présentant une tendance accentuée à la juxtaposition de commentaires des différentes images retenues.

La conjugaison de deux phénomènes empêche les confrontations de lectures :

- les contributeurs ont, en dépit de la consigne, rarement fait retour sur la lecture du texte de Japrisot ou de l'extrait cinématographique si bien qu'ils verbalisent surtout des expériences d'observation d'images différentes ; 35 publications ne mentionnent aucune relation avec l'extrait lu comme si la seconde partie de la consigne (« dites pourquoi vous l'avez choisie ») avait occulté la première (« choisissez une image qui illustre cet extrait ») ;

- en mettant l'accent sur la recherche d'illustration, la consigne a induit des rapprochements thématiques généraux ; mêmes les billets qui établissent un lien avec le texte romanesque ou le film commentent l'adhésion empathique à des figures types (plus qu'au personnage de la fiction étudiée). Le billet 39, par exemple, commente une photographie de quatre soldats, cadrés de face et d'assez près pour que les expressions des visages soient perçues : « j'ai choisi cette image car je compatis avec eux et la peur [sic] qu'ils peuvent avoir » (39, Matthieu). En décrivant la résolution des combattants debout et marchant vers leur destin, le contributeur oublie le personnage de Manech. Les cours d'histoire (et l'orientation historique et militaire des sites sur lesquels les photographies ont été retenues[173]) ont sans doute concouru à la reprise de différents

[173] La professeure a précisé (17 :54) :« je vous rappelle le site du centenaire de la première guerre mondiale/vous avez pas mal de choses/et vous avez des manuels d'histoire » (Heures du 08 janvier 2016 fichier vidéo 2).

stéréotypes (la boue, les attitudes avant et après les assauts, les manifestations de camaraderie…) déclencheurs d'une lecture axiologique précadrée qui empêche à ce stade l'interrogation sur les ambigüités du personnage romanesque.

En somme, le mur virtuel devient l'espace d'une communion empathique autour d'une figure archétypale du soldat de la Grande Guerre qui fait écran aux retours sur les réceptions du personnage de Manech saisi dans la singularité de son effondrement moral. Cette forte unification (et simplification) des affects exprimés exclut les interactions et empêche les évolutions des billets vers des « synthèses de la participation et de la distanciation » ou des descriptions précises de réactions complexes des lecteurs. L'unisson affectif et réflexif entretient un partage sans échanges.

Deux billets atypiques cependant reconstituent d'une manière plus réfléchie des lectures de l'extrait romanesque. Le billet 26 cherche à rendre compte des affects du lecteur dans « un texte de lisant » reconstituant la panique du personnage romanesque :

> J'ai choisi cette image car […] elle m'a fait penser au moment où Manech a vu son camarade mourir devant lui et à ses peurs de la guerre, de la mort, du vent annonciateur des gaz, ses peurs en entrainant d'autres, il finit même par avoir peur de tout (26, Maylis).

Le billet 41, plus interprétatif encore, retient une photographie de trois soldats « fusillés pour l'exemple » pour illustrer la « vulgarité » de la guerre et commenter une signification dénonciatrice des fictions romanesque et filmique :

> J'ai choisi cette image car elle me fait penser au film *Un long dimanche de fiançailles*", quand Manech essaye de se blesser pour retrouver sa famille mais se fait avoir et va se faire "fusiller pour l'exemple" (41, Yann).

Cette signification cependant n'est pas produite à travers des échanges mais reprend (sans l'enrichir) la lecture exposée en ligne par l'enseignante elle-même [174] : « cette photographie illustre l'aspect honteux de ces soldats français assassinés par d'autres soldats français : on devine qu'elle a été prise à la dérobée » (2, la professeure).

Le partage asynchrone sur le mur *Padlet* échoue donc à ménager des échanges horizontaux puisqu'il ne cherche pas à interroger les effets ou les significations perçues. Par le choix de sa consigne et en posant d'emblée sa lecture interprétative, l'enseignante n'incite pas, à ce moment-là, aux retours sur les différentes réactions émotionnelles et axiologiques qui s'étaient pourtant exprimées en classe.

[174] L'enseignante n'a pas exprimé cette lecture en classe lors des séances captées.

La professeure a elle-même noté en entretien (les transcriptions des entretiens avec la professeure figurent en annexe 21 VII) l'absence d'interactions asynchrones :

> (09:11) je n'ai pas d'échanges entre eux/j'ai pas je suis d'accord avec ce qu'a écrit Charlène avant/pas du tout/ça reste un travail / ils sont restés très fractionnés/sur leur propre travail/il n'y a pas le système d'échanges/ en tout cas il n'est pas verbalisé/il n'est pas écrit. (Entretien du 10 février 2016 fichier 1).

À ce stade, l'enseignante ne cherche à déployer une confrontation des réceptions qu'après le temps de travail en ligne, lors de l'exploitation en classe des publications asynchrones. Dans le bilan envoyé par courriel elle note que la « relecture du *Padlet* 1 en classe » a donné lieu à une forme de « débat » sur les billets (avec sa classe de 3^{e}B) mais elle décrit des remarques d'élèves traduisant surtout la reconnaissance des trouvailles d'autrui, par exemple « ah oui j'avais pas vu ça » ou « mais là tu vas vachement loin ». En l'absence de la captation de ce moment[175], nous ne savons pas en toute rigueur si les retours sur les billets ont permis un déploiement de l'effort interprétatif ; quoi qu'il en soit, le bilan professoral en différé témoigne d'une prise de conscience de l'intérêt des échanges en réaction une déception devant l'unanimisme des publications en ligne.

Dans les situations commentées ci-dessus, les professeures G, H et I ont de fait installé d'autres types d'écritures asynchrones que des retours interactifs sur des lectures. Ces cas mettent en lumière d'une manière particulièrement nette deux sortes d'obstacles à l'établissement d'échanges asynchrones entre lecteurs qui ont pu menacer aussi d'autres situations hybrides :

- conférer à la communication asynchrone d'autres fonctions que les retours sur des lectures en utilisant un espace numérique pour des échanges à visée métacognitive générale (situation 12) ou méthodologico-rhétorique (situations 9 et 10) ou historique et morale (situation 11) ;

- laisser s'exprimer en ligne une unanimité cognitive et affective des lecteurs scripteurs telle qu'elle empêche une confrontation de différences (ou de divergences) utile à l'effort interprétatif.

Il convient de noter une différence de nature entre ces obstacles. Le premier relève des choix caractérisant la progression du travail de lecture, alors que le second nous semble lié à la situation énonciative créée sur les blogs ou les murs virtuels. En effet, ces espaces fonctionnent

[175] Cette séance n'a pas fait l'objet de l'autocaptation prévue dans le protocole de la recherche.

spontanément comme des chambres d'écho propices à la répétition ou à la confirmation de ce qui fait consensus. Dans les pratiques non scolaires d'échanges en forum (étudiées dans la deuxième partie), les contributeurs ont la possibilité de ne pas intervenir pour manifester un désaccord ; nous avons aussi relevé quelques échanges polémiques (relevant d'un débat sur les postures adoptées plus que sur les lectures exprimées). En contexte scolaire, l'obligation (plus ou moins forte) de publier peut conduire les élèves à éviter d'exprimer ouvertement des désaccords. Nous verrons au chapitre 3 que la perception d'un dissensus inquiète même certains élèves qui se sentent fragiles et qu'elle peut faire craindre à d'autres une altération de l'aménité des échanges.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la professeure H déplore en entretien l'absence d'interactions. La professeure I, elle aussi, déclare sa volonté d'installer des échanges et pas uniquement un partage de bilans des cours :

> (04 : 48) Après/ce qui m'a semblé très positif et que je vais conserver c'est la possibilité pour les élèves d'échanger via le blog hors du temps scolaire […] 05 : 09 j'aimerais que le blog ne soit plus une interface de communication entre eux et moi […] mais que / ils y intègrent davantage de réflexions personnelles sur l'œuvre (Entretien du 04 septembre 2015, transcription en annexe 22 V).

Pour les enseignantes H et I, les analyses mettent donc au jour un décalage entre les objectifs déclarés et ceux que les pratiques (inaugurant l'usage de forums) poursuivent réellement. De telles distorsions montrent qu'il n'est pas aisé d'installer des échanges asynchrones entre élèves lecteurs. Elles indiquent également que les choix de consignes pour l'écriture asynchrone et les régulations professorales sont déterminants pour faire accepter le pacte de communication recherché.

Nous abordons dans la sous-section suivante, les limites dues aux ambigüités du contrat didactique posé pour les écrits en ligne ainsi qu'aux progressions hybrides peu favorables à l'entretien de l'effort interprétatif.

1.2. Ambigüités et limites des mutualisations précoces d'analyses à l'aide des blogs

Dans les trois cas commentés dans la présente sous-section, les professeurs réussissent à entretenir des échanges entre lecteurs mais ils s'en servent (en dépit parfois des demandes qui leur sont explicitement posées) pour réunir rapidement les éléments d'une explication de texte attendue. Alors, les passages du blog à la classe ou les réitérations de temps asynchrones ne conduisent pas suffisamment à relancer la réflexion collaborative des lecteurs.

1.2.1. Entre demande de textes de lecteurs et attente d'une lecture prédéfinie, le blog de la professeure B au service d'un formatage des écrits de la réception

Les dispositifs hybrides de l'enseignante B sont traversés par une tension entre l'incitation aux écritures de la réception et une réticence à les accepter. Paradoxalement, cette hésitation ne se manifeste ni par la limitation du nombre des écrits asynchrones ni par le refus des marques d'interactivité. Elle se révèle à travers des modalités d'accompagnement des échanges en ligne entretenus pendant plusieurs semaines.

Les analyses de la situation 1 (précisée dans le tableau de début de section) visant à entretenir des retours sur la lecture de *Tartuffe* montrent une entreprise de normalisation progressive des diverses verbalisations asynchrones de réceptions (voir l'annexe 15 I 1). Pour accompagner la lecture de la pièce de Molière préalablement à son étude intégrale, la professeure a maintenu des échanges en forum pendant plus d'un mois. Du 11 octobre au 15 novembre 2015, chaque élève de seconde a posté jusqu'à trois billets, à partir des deux consignes suivantes :

> 1 Si cette pièce était un plat… que serait-elle ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur un exemple (ou deux) et en développant le rapport entre votre exemple et le plat choisi.
> 2 Si vous deviez illustrer une affiche de théâtre pour cette pièce, quelle image choisiriez-vous ? Justifiez votre réponse en vous appuyant sur des impressions de lecture précises et développées (1, la professeure).

Ce message initiatif propose deux moyens d'exposer les compréhensions globales et les participations afin d'accompagner les lectures autonomes de l'œuvre patrimoniale. Les deux procédés proposés par la consigne permettent l'écriture de textes de lecteurs complémentaires : la description d'une affiche favorise les représentations schématiques de relations entre les personnages ; l'analogie culinaire soutient des reconstitutions plus détaillées encore des réactions du lecteur.

Plusieurs billets exploitent de manière assez inventive les deux procédés pour reconstituer des lectures axiologiques et affectives. Dès les premiers écrits, se développe la critique morale d'un Tartuffe destructeur des liens familiaux, par exemple :

> Pour l'affiche […], j'ai pensé qu'il y aurait Tartuffe au centre, avec des éclairs qui séparent Mme Pernelle, Orgon et Elmire [de] Damis, Mariane, Valère, Cléante […]. Car d'après mon impression de lecture c'est Tartuffe la cause de tous ces conflits (3/4, Martin).

La trouvaille des « éclairs qui séparent » agrège les isotopies de la soudaineté et de la rupture pour traduire visuellement une évolution de l'intrigue dans laquelle Tartuffe (« au centre ») devient l'actant principal. Le thème de l'hypocrisie apparait dès le billet 7 (Sandra) et

donne lieu à une recherche d'images expressives : le billet 15 décrit Tartuffe « comme un virus nocif » (Dylan) ; le billet 21 imagine une affiche montrant « un homme représentant Tartuffe avec un masque qu'il enlève pour voir sa vraie face qui est d'être hypocrite » (Adeline).

D'autres propositions se centrent sur Orgon, point de focalisation des inquiétudes et des critiques des lecteurs ; ainsi : « Orgon [est] pour moi le personnage le plus important de l'histoire, car c'est le père de famille. La pièce se joue sur Orgon qui est au milieu et qui doit croire à sa famille ou à Tartuffe (10, Dilan).

L'analogie culinaire suscite une recherche d'images variées dans la mesure où les rapprochements avec un plat peuvent stimuler de différentes manières l'imagination, par les aspects visuels des ingrédients, les mélanges des saveurs et des textures. Les métaphores qui surgissent ainsi suggèrent parfois de nouvelles hiérarchisations des personnages ; des élèves par exemple s'attachent au rôle de Dorine : « Dorine serait […] la sauce parce que je pense que si elle n'était pas là Mariane et Valère ne seraient pas réconciliés et pour moi c'est la personne importante dans l'histoire » (14, Aysegul). La métaphore de la sauce structure d'une manière originale le « texte du lisant » tout en suggérant une fonction actancielle que les schématisations visuelles ne rendaient pas. Sa justification permet une « synthèse » justifiant par l'analyse fonctionnelle les affects positifs du lecteur à l'égard d'un personnage altruiste.

La prise de recul sur la compréhension et la participation s'exprime aussi, mais plus rarement, dans des mises en relation de « textes du lisant » centrés sur la fiction et sur le lecteur. L'auteure du billet suivant se sert de l'analogie culinaire pour thématiser son propre effort de lecture du texte patrimonial, en choisissant un plat qu'elle apprécie modérément :

> Je n'aime pas forcément ce plat, tout comme je n'aime pas forcément ce livre. […] il y a eu des cas particuliers ou je ne trouvais pas certains passages passionnants à lire ; comme […] lorsque Cléante racontait sa philosophie sur l'honnête homme […] honnêtement ce n'est pas mon gout littéraire (22, Yasmine).

Dans un billet fort réflexif, cette contributrice témoigne d'une attention à sa lecture participative en reconstituant les modulations des (dé)plaisirs au cours de l'expérience de lecture (« les cas particuliers »). L'analogie avec une expérience gustative lui permet de nuancer son appréciation.

Malgré la longueur de la séquence de travail asynchrone et l'engagement d'un assez grand nombre de contributeurs (22 élèves[176] ont publié au moins un billet ; 5 sont intervenus à

[176] La classe réunit 28 élèves.

plusieurs reprises), les synthèses de la participation et de la distanciation ainsi que les textes de lisant centrés sur la description de réactions restent rares et ponctuels. La nature des interventions en ligne de l'enseignante contribue à cette limitation. À travers ses évaluations régulières et individuelles des billets (dans de longs posts récapitulatifs), la professeure procède à un formatage rapide des retours sur les compréhensions et de leurs justifications :

- elle fixe d'abord de plus en plus précisément les aspects de l'œuvre à considérer et les manières d'en rendre compte à travers deux billets d'évaluations individualisées (les billets 6 du 27 octobre 2015 et 31 du 6 novembre 2015) ;

- puis son billet 43 clôt le fil des messages en délivrant des notes et des appréciations individuelles des écritures asynchrones comme s'il s'agissait de copies.

L'analyse des appréciations (dans les billets 6, 31 et 43) montre deux manières complémentaires d'imposer (prématurément et sans les justifier) des normes d'écriture des lectures visant à convertir les billets en fragments de commentaire littéraire. D'une part, certains énoncés sont refusés : l'enseignante critique certaines lectures qui témoignent pourtant d'une compréhension juste parce que celles-ci ne correspondent à l'explication prévue. Elle stigmatise par exemple un billet trop centré sur la première scène : « Quelle place donner à Orgon sur cette affiche ? Pourquoi donner autant d'importance à Madame Pernelle ? » (31, la professeure). L'analogie suivante fait également l'objet d'un reproche : « si la pièce était un plat ça serait un fondant au chocolat ; le chocolat au cœur du fondant serait Orgon qui au fur et à mesure continuera de couler à cause de Tartuffe » (11, Houraye). L'évaluatrice reconnait l'inventivité de la trouvaille, mais dénigre une lecture trop centrée à ses yeux sur le personnage d'Orgon : « Idée intéressante mais qui ne te permet que d'étudier Orgon » (31, la professeure). D'autre part, la professeure décrie les analogies et les images trop polysémiques ou trop personnelles. Elle déprécie par exemple une proposition (à nos yeux intéressante) de figurer métaphoriquement par un arbre dépérissant puis refleurissant l'évolution de la pièce vers une fin heureuse ; bien que la métaphore soit dument justifiée par l'élève – « l'arbre présente la famille (l'arbre généalogique) » (8, Sandra) –, elle est jugée trop dynamique pour une affiche. La subjectivité trop directement exprimée dans le billet 22 (cité plus haut) est également critiquée :

> Le plat choisi rend bien compte de ton appréciation du texte mais pas vraiment de ta compréhension. Quel plat pourrait exprimer ce que tu as compris de la pièce et des rapports entre les personnages ? (31, la professeure).

Les différentes évaluations en ligne montrent clairement la contradiction entre la consigne initiale cherchant les retours sur les lectures sans autre exigence que la justification d'« impressions » et les régulations évaluatives en ligne imposant ce qu'il faut étudier (il s'agit de se centrer sur l'hypocrisie de Tartuffe) L'enseignante critique l'originalité des lectures comme l'inventivité des écrits. La réduction rapide de la liberté accordée au lecteur scripteur s'accompagne d'une exigence d'écrits analytiques mettant en relation des significations et des citations. À travers 23 appréciations notées, le billet évaluatif final réclame à 13 reprises des développements en appui sur un plus grand nombre d'exemples.

Les régulations en ligne modifient donc le contrat didactique initial d'expression de la compréhension et de réactions en communauté de lecteurs. Le pacte de communication connait corrélativement un revirement puisque l'attente d'échanges relativement horizontaux mentionnée dans la consigne exposée dans le premier post (« vous êtes bien entendu invité à réagir à ce que disent vos camarades en plus de répondre vous-même à la question ») laisse place à l'évaluation des écrits selon des attentes qui se dévoilent progressivement et, au bout du compte, à leur notation. Dans cette situation, les billets s'influencent assez peu et, après les deux premières interventions professorales, les élèves tentent surtout de clarifier et d'augmenter leurs propositions pour l'enseignante sans plus chercher à interroger les expériences de lecture verbalisées par les autres.

En entretien (voir l'annexe 15 IV), la professeure déclare assigner un double rôle au travail sur le blog :

> (00 : 22) J'envisage essentiellement les échanges en ligne comme le lieu d'une co-construction d'une interprétation des élèves et en même temps aussi d'une acquisition en commun des méthodes (Entretien du 03 mars 2016, fichier 1).

Or, les faits montrent que l'objectif « d'acquisition de méthodes » utiles aux exercices écrits du baccalauréat prime et ce dès le début de l'année de seconde. L'enseignante tend à minimiser dans ses déclarations la tension entre ce qu'elle appelle des « questions subjectives » et la demande d'un développement déjà analytique. Elle s'efforce de rationaliser ce qui apparait comme une contradiction :

> (25 : 02) C'est vrai qu'il y a une forte tension/entre les deux aspects de la consigne/mais […] je ne leur demande pas d'entrer réellement dans l'interprétation au moment du blog mais d'essayer de développer leur impression/la décrire […] d'essayer de saisir les différents aspects de son impression/d'interroger son impression (*idem*).

Cette affirmation, qui nie en partie ce que la lecture des billets professoraux permet de constater, révèle une conception normative et uniformisante de la réception des élèves : par un

processus de « développement », en « essayant de saisir les divers aspects de son impression », l'élève lecteur devrait parvenir à dégager des effets attendus, c'est-à-dire à préparer « l'interprétation », terme que la professeure emploie, nous semble-t-il, pour désigner la mise en relation des procédés et de significations. Les analyses des choix de l'enseignante montrent que l'effort qu'elle attend des élèves revient à élaguer la lecture de ce qu'elle peut avoir de singulier et à réduire les retours sur l'expérience participative (dont les jugements esthétiques personnels) pour verbaliser une compréhension-participation privilégiée par le cours. Au fond, ce discours affirme la recherche d'une connivence culturelle et naturalise[177] les critères d'évaluations puisque celui ou celle qui ne parvient pas à isoler les effets autorisés est réputé ne pas bien « interroger son impression ».

La professeure B attend donc une convergence spontanée des billets des lecteurs, entre eux et vers des significations prévues, qui l'empêche de concevoir les relances réflexives dans une progression du travail de lecture. De fait, elle assimile l'ensemble des publications asynchrones à des exercices scolaires traditionnels comme l'indique le terme qu'elle a adopté pour désigner les billets du blog :

> (04:40) Le chercheur : comment appelez-vous les textes produits par les élèves en ligne ?
> P : (*après hésitation*) : j'utilise plutôt le terme réponse (Entretien du 03 mars 2016, fichier 2).

Au rebours des réflexions sur l'accueil grâce au blog d'un « déjà-là » (Penloup, 2017) des élèves, cette enseignante fait du blog un outil de formatage des expressions de lectures participatives et interprétatives.

1.2.2. La limitation de l'effort interprétatif dans la démarche hybride de la professeure C

Pour ses élèves de 1re ES, la professeure C a initié avec la situation 2, une consigne spécifique de travail en ligne : « Question de Vanessa en cours ». Les échanges asynchrones (reproduits en annexe 16 I 1) sont induits par une question qu'une élève a posée lors d'un échange informel à l'entrée en classe ; celle-ci a fait part spontanément d'un étonnement que la professeure reprend dans un billet incitatif : « Pourquoi il y a autant de morales [178]]dans *Les Misérables* ? Pourquoi on parle tout le temps du Bien et du Mal ? Proposez des réponses dans les commentaires » (1 la professeure). Dans le cadre d'une étude intégrale du roman de Hugo (dans une édition abrégée), ce travail sur le blog de la classe configuré en forum fait suite au

[177] Nous verrons en section 2 que cette naturalisation des réceptions imprègne fortement le discours que la professeure tient aux élèves en classe.
[178] Le terme renvoie aux passages exprimant des réflexions éthiques ou débats moraux assimilés aux « morales » des fables.

résumé collaboratif du roman sur *Edupad*[179].Les échanges asynchrones préparent l'étude d'un monologue délibératif de Jean Valjean conduisant à la courageuse décision de révéler son identité réelle et son passé pour sauver Champmathieu d'une accusation injuste. (L'extrait est consultable en annexe 16 III). Ils s'intercalent entre une première approche en classe de l'extrait étudié et l'élaboration collective de son commentaire littéraire. La compréhension globale du texte est guidée en classe par une série de questions centrées sur le débat intérieur du personnage, et ses effets sur la construction d'une figure digne d'admiration : « À quoi voit-on que Jean Valjean hésite entre deux solutions ? Quelles sont ces deux solutions ? pour laquelle semble-t-il opter ? Pourquoi les deux solutions sont-elles également mauvaises ? » (Document de la professeure, non annexé). Le travail asynchrone à partir de la « question de Vanessa » semble donc proposer un moment d'échanges horizontaux venant relancer le travail de lecture. Il n'est pourtant pas intégré à une progression entretenant des allers et retours entre les expressions de la participation et de la distanciation. D'un côté, la professeure propose d'accueillir, en ligne, une diversité d'écrits de lecteurs en réponse à l'étonnement d'une élève ; de l'autre, le guidage vers une lecture attendue commencé antérieurement s'accentue à travers la co-élaboration en classe d'un commentaire normé que les écrits asynchrones ont surtout pour fonction de préparer.

Dans ce contexte, aucun des sept billets d'élèves (seulement) ne revient sur des réactions esthétiques ou affectives. Tous proposent des réponses explicatives et distanciées à la question de Vanessa, « Pourquoi il y a autant de morales dans *Les Misérables* ? » en avançant des hypothèses sur des intentions d'auteur, dans le droit fil du questionnement professoral. L'un d'eux par exemple théorise la représentation romanesque des conduites humaines :

> Il suffit que Jean Valjean fréquente une bonne personne, pour en devenir une à son tour. Les auteurs naturalistes raisonnent comme en économie, c'est-à-dire qu'ils excluent tous les cas à part […]. Tout dépend de la fréquentation des personnes, et c'est peut-être ce qu'a voulu montrer Victor Hugo à travers ce roman (2, Enes).

En établissant une relation avec un raisonnement sociologique, et au prix d'une erreur sur la situation de Hugo dans l'histoire littéraire, l'élève s'efforce d'expliquer l'évolution de Jean Valjean comme une généralisation de conduites statistiquement régulières. Aucun billet et par la suite aucune remarque en classe ne discutent la tension pourtant nette entre la représentativité (lecture d'Enes) et l'héroïsme (lecture de la professeure) du personnage de Jean Valjean.

[179] Cet outil d'écriture en collaboration associe pendant le temps de la co-production d'un document un traitement de texte actif simultanément pour tous les participants inscrits et un chat. Sous le nom *Edupad ou Etherpad,* il est accessible à partir du portail de l'Académie de Versailles.

Dans un cas, une lecture contextualisante convoque des connaissances littéraires pour appliquer à l'extrait une signification très générale :

> N'oublions jamais que Victor Hugo […] a tenté tout au long de son œuvre d'apporter des réponses aux grandes questions existentielles dont les forces antagonistes du Bien et du Mal (7, Elodie).

En revanche, le billet suivant avance une lecture actualisante de nature axiologique :

> L'œuvre de Victor Hugo est un roman de moralité, insistant sur le bien et le mal d'ailleurs que l'on côtoie dans la vie réelle. Victor Hugo démontre bien que l'on peut être une personne bien tout en faisant du mal afin d'aider son prochain (Jean Valjean) (6, Jazzie).

L'élève lectrice évoque un apprentissage de la complexité morale par l'expérience fictionnelle dans une forme de synthèse de la participation empathique (« être une personne bien tout en faisant [ayant fait] le mal ») et de la distanciation (« le bien et le mal d'ailleurs que l'on côtoie dans la vie réelle ») rendant compte d'une appropriation. Mais ce billet reste sans influence sur les autres contributeurs.

La professeure déclare en entretien (les transcriptions des entretiens avec la professeure figure en annexe 16 VI) avoir trouvé une consigne d'écriture asynchrone qui incite aux échanges :

> (12 : 32) Je me rends compte que quand je mets des extraits de copies en billets de blog ça ne provoque aucun commentaire […] en revanche c'est la petite trouvaille qui fonctionne bien/les élèves qui posent des questions un peu en-dehors du cours que j'ai prévu/une question plus générale mais quand même fondamentale/je reprends la question et je la mets sur le blog et je laisse les élèves répondre (Entretien du 19 février 2016).

Malgré la publication d'une question d'élève, les manifestations de réflexivité ne se développent pas dans le court fil de billets. Nous expliquons cette limite par une configuration énonciative singulière qui contribue à contingenter avec le blog la parole des élèves lecteurs. Tout d'abord, reprendre en ligne la « question de Vanessa » trahit une hésitation puisque l'espace numérique sert à prolonger des remarques que l'enseignante ne souhaite pas traiter en cours tout en en leur reconnaissant une valeur (« des questions un peu en dehors du cours que j'ai prévu/ une question quand même fondamentale »). Le blog devient donc une marge du cours au statut mal établi. Ensuite, la reprise dans un billet de l'enseignante de la remarque de Vanessa modifie la portée qu'elle aurait pu avoir dans un échange entre élèves. La question « Pourquoi on parle tout le temps du Bien et du Mal ? » est récupérée par la professeure pour faire commenter les incarnations des valeurs par les personnages alors qu'elle peut aussi traduire un étonnement esthétique de la lectrice devant l'insertion de digressions morales dans un roman. En devenant l'énonciatrice, la professeure dépossède en quelque sorte Vanessa de sa question.

Dès lors, le blog n'est investi que par des élèves qui se sentent capables de défendre des explications utiles au projet de la professeure (centré sur « le dilemme » de Jean Valjean). Le travail en ligne suscite essentiellement des paragraphes en quête d'une évaluation professorale positive et minoritairement la recherche d'une influence sur les autres élèves (quelques émoticones et reprises témoignent cependant de la prise en compte des pairs). Insérées dans un ensemble d'activités ayant pour but la construction d'un commentaire littéraire commun, les propositions ne sont pas discutées ; la professeure ne cherche pas à relancer les échanges en ligne ; en classe, elle puise dans les billets ce qui l'intéresse pour construire la lecture envisagée. Ses propos en entretien confirment que le blog est essentiellement à ses yeux un moyen de réunir des éléments pour le « cours prévu » : (13 :45) « En fouillant/en regardant les commentaires on arrive à trouver des pistes hyper intéressantes pour les textes qu'on analyse quoi » (*idem*).

La vidéoprojection des sept billets au cours de la première heure du 18 novembre 2015 (transcription en annexe 16 II) sert à récupérer les éléments d'analyse souhaités par la professeure :

> (00 :12) P. : on va faire aujourd'hui le commentaire du texte n° 4 « Tempête sous un crâne » […] la […] question de Vanessa […] nous demandait […] / pourquoi il y a autant de morale dans les *Misérables* / pourquoi on parle autant du bien et du mal//notamment autour […] du personnage de Jean Valjean […] [ce qui] a suscité de nombreux commentaires dans le blog (Heures du 18 novembre 2015, fichier vidéo 1).

La lecture publique des billets du blog se développe pendant les quatorze premières minutes de la séance, durée occupée à 76 % par la parole professorale. L'enseignante met l'accent sur des éléments (interprétatifs) à prendre en compte pour son explication focalisée sur l'évolution de Jean Valjean. Non seulement la professeure reformule les billets mais elle ne suscite pas de réponses directes aux quelques questions et interventions déclenchées par les retours sur les billets. Par exemple, quand Hiba revient sur un jugement moral exprimé sur le blog : (03 :36) « euh Javert il est pas vraiment dans le mal/il fait juste son travail » (*idem*), la professeure interrompt rapidement les échanges entre élèves que la remarque suscite. Quelques minutes plus tard, elle choisit de reformuler la question de Hiba et de la mettre en perspective avec un billet pour insister sur la lecture attendue :

> (07 : 57) P : et c'est là que je rejoins votre question […] Hiba /pourquoi est-ce que Javert euh finalement /on peut considérer qu'il est uniquement du côté du MAL
> (08 : 05) P: vous m'avez dit non mais il fait que son métier/Dylan semble nous dire que/il dépasse un petit peu les cadres/ du métier de policier (*idem*).

La proposition de Hiba renvoie à une position prévue dans un paysage d'ensemble que la professeure garde en tête et qu'elle « rejoint » au moment qu'elle juge opportun. La vidéoprojection soutient donc la mise en scène, devant la classe, d'un discours d'expert à la première personne (« c'est là que je rejoins »). Devant l'écran du vidéoprojecteur, confondu avec la zone du tableau réservée à l'institutionnalisation, la lecture à haute voix des billets par l'enseignant et la désignation par le geste des énoncés à considérer détachent les propositions des élèves de leur situation d'énonciation. Ainsi, le blog est utilisé pour en quelque sorte fournir des pièces détachées du commentaire attendu.

Un peu plus tard, dans la séquence portant sur *Les Misérables* (la situation 2bis), la professeure a réitéré la proposition d'un travail asynchrone en appui sur une « question d'élève en cours » : la « Question d'Elise en cours. Pourquoi Javert se suicide-t-il ? ». Le fil de huit contributions (en annexe 16 I 2) montre un effort pour retrouver un sens d'ensemble cohérent sans relances de l'effort interprétatif ni retours sur la diversité des réactions de lecteurs. Les billets répètent une même réponse établissant un lien causal entre la bonté de Jean Valjean et l'effondrement de Javert ; par exemple :

> Javert est donc torturé moralement. Cette torture est accentuée par la vision du monde qu'il a des bons et des méchants, qui s'écroule (7, Zakaria).

Au cours de deux entretiens semi-directifs, les déclarations de l'enseignante dévoilent le double standard orientant ses usages du blog. D'un côté, la professeure voudrait faire du blog un espace d'échanges horizontaux entre lecteurs participatifs, sur le modèle des discussions entre spectateurs de l'atelier théâtre qu'elle anime depuis trois ans :

> (21 : 05) Ils vont voir des pièces et ensuite il y a un échange oral sur la pièce qu'ils ont vue et c'est par la conversation que les avis se modèlent et se modifient et je pense que c'est ça que je veux reproduire/ mais à l'écrit […] et sans mon intervention à moi en fait (Entretien du 14 octobre 2015).

La précision que l'interviewée a tenu à ajouter, « et sans mon intervention », traduit un espoir d'interactions spontanées entre élèves lecteurs que nous commenterons au chapitre 3. L'enseignante attend que « les avis se modèlent » d'eux-mêmes (dans le sens qui lui convient). Elle est déçue sur ce point par les productions asynchrones sans pouvoir s'expliquer vraiment l'absence de marques d'interactions explicites : (18 : 37) « Je n'ai pas réussi à faire qu'ils rebondissent les uns sur les autres pour compléter leurs commentaires » (*idem*).

D'un autre côté, la professeure déclare recourir au blog pour : (01 :50) « décomplexer [les élèves] face à la posture du commentaire » (*idem*). Elle attend en ligne des expressions de la métatextualité selon des canons du commentaire littéraire :

> (02:30) J'essaie de leur faire comprendre que les commentaires[180] qu'ils arrivent à développer dans les fils de discussion des billets de blog sont finalement quasiment la même chose que ce qu'on leur demande face à leur copie/ après ça demande peut-être un peu plus de mises en forme/une sorte de méthode mais les points d'analyse et d'interprétation c'est exactement la même chose (Entretien du 19 février 2016).

Les analyses des fils de billets obtenus avec les situations 2 et 2bis montrent qu'en dépit du discours sur une attente de rebonds interactifs en ligne (signes, aux yeux de la professeure, d'une efficacité pédagogique), le blog est utilisé avant tout pour faire dire les significations attendues (indice pour elle de la réussite didactique). Le besoin de contrôler ce qui mérite d'être interrogé dans la lecture l'emporte sur le désir de faire interagir, comme le confirme son bilan écrit de la situation 2 (en annexe 16 V). Selon la professeure C, l'intérêt des billets du blog réside bien dans leur proximité avec l'axe de lecture qu'elle envisageait : ils « contenaient […] en germe un questionnement intéressant sur le texte, une problématique autour de la représentation du dilemme ».

Dans les situations élaborées par les professeures C et B, que nous venons d'analyser (1.2.1 et 1.2.2), sous couvert d'un discours socio-constructiviste sur les verbalisations asynchrones des réceptions, l'espace numérique sert, de fait, à capitaliser des réponses jugées utiles à la construction d'une explication de texte toute préparée. Cette conduite de la lecture entretient chez les élèves une confusion sur la portée des verbalisations de la réception. Le recours au blog pour multiplier les occasions de faire exprimer la lecture participative, s'il ne s'accompagne pas d'explicitations et de relances claires de la réflexion, peut leurrer les élèves et accentuer un effet de connivence. Nous pensons que le problème révélé par les analyses des situations 1, 2 et 2bis réside dans la réduction des écrits asynchrones de la réception à certains aspects axiologiques et affectifs qui conduisent directement aux thèmes jugés centraux. Le questionnement professoral (en ligne comme en présentiel) se limite à une approche psychologique de la fiction romanesque ou théâtrale. Soutenir et faire évoluer des évaluations « esthétiques » de (dé)plaisirs par les élèves lecteurs constitue à nos yeux un enjeu de l'utilisation des blogs scolaires de lecteurs. L'accompagnement de verbalisations de la réception faisant retour non seulement sur des réactions clarifiées mais aussi sur des vécus subjectifs plus incertains et complexes[181] pourrait favoriser une appropriation (Shawky-Milcent, 2016) des textes patrimoniaux.

[180] Ici au sens de billet.
[181] Ces notions sont définies dans la première partie, au chapitre 4.

1.2.3. La difficile conciliation de l'effort interprétatif et du guidage des analyses dans une anticipation de la classe sur le blog de la professeure F

L'enseignante F a suscité avec la situation 6 (voir le tableau en début de section) des échanges en ligne nourris au service d'une lecture de type analytique portant sur un extrait du long métrage de Robert Mulligan *Du silence et des ombres* (*To killing a mockingbird*[182], 1963). Le travail hybride s'inscrit dans une suite de cours interrogeant diverses représentations d'argumentations judiciaires au service d'une réflexion sur les pouvoirs de la « parole en procès ». Le visionnement de la séquence cinématographique puis ses analyses ont été séparés par une période de congés scolaires et d'autres circonstances dilatoires, si bien que les échanges en forum (en annexe 19 I 1) ont dû être entretenus pendant une période de plus d'un mois. Le dispositif dans son ensemble repose sur la répétition en présentiel (au cours des deux heures en demi-classes du 17 mars 2016, dont les transcriptions figurent en annexe 19 III 1) de deux étapes de travail enchainées au préalable en ligne. La première étape s'appuie sur une consigne d'invention publiée en ligne le 6 février puis reprise dans le document support des travaux en classe : « Vous êtes à présent les jurés de ce procès, c'est à vous de déterminer si Tom Robinson est ou non coupable ». Il s'agit d'entretenir une immersion fictionnelle permettant de confronter des jugements axiologiques sur les personnages : « Vous devez échanger/ argumenter entre vous en postant des commentaires. Nous ferons l'analyse filmique de la séquence à la rentrée » (1, la professeure).

La consigne écrite sur le support de travail en classe (annexe 19 II 1) est plus précise encore :

> Vous êtes jurés en cour d'appel, chargés de réexaminer l'affaire Tom Robinson Après avoir échangé vos avis sur le blog, vous devez maintenant délibérer entre vous pour convaincre le Président du Tribunal de l'innocence de Tom. Faites une liste de cinq arguments qui innocentent Tom et placez-les dans un ordre cohérent ?

La seconde étape du travail invite aux analyses détaillées du flux audiovisuel. En ligne, le déplacement s'effectue cinq jours après la première consigne, avec la demande suivante :

> Très très intéressant…Et si on regardait maintenant les mouvements de la caméra (plan rapproché, plan d'ensemble, ordre dans lequel la caméra regarde les personnages...), est-ce que l'on pourrait s'en servir pour montrer l'innocence de Tom ? Je ne sais pas, c'est une piste que je lance... » (22, la professeure).

[182] L'extrait retenu correspond à une séquence entière (30 mn) du film représentant le procès de Tom Robinson, en 1932, à Maycomb, une petite ville d'Alabama. Cet ouvrier noir qu'un fermier brutal, Bob Ewell, accuse d'avoir tenté de violer sa fille Mayella sera condamné malgré la brillante défense de l'avocat Atticus Finch.

Le blog est alors utilisé pendant plusieurs semaines comme espace de mutualisation d'analyses des cadrages, mouvements de la caméra et des angles de prise de vue (plongée/contreplongée). Le document support distribué aux élèves le 17 mars invite à reprendre et préciser ces analyses des « indices filmiques » à l'aide de quelques photogrammes choisis ; il demande :

> La façon de filmer la scène persuade le spectateur que Mayella n'a jamais été violée par Tom. Regardez attentivement ces captures d'écran, chacune d'elle contient au moins un indice qui discrédite Mayella, lequel ? (Séance du 17 mars 2016, première heure, fichier vidéo 1).

Le travail en ligne constitue donc une anticipation des échanges en face-à-face ; la classe n'est pas inversée[183] mais répétée et préparée (à la manière d'une répétition générale). Pour y parvenir, l'enseignante accompagne et oriente de manière active les écritures en ligne afin d'entretenir des analyses utiles à l'axe qu'elle a choisi :

> Tout ce que vous écrivez est très juste, c'est passionnant de vous lire. […] Bravo Imad pour la précision de vos références […] C'est excellent. Céline, votre remarque est tout à fait pertinente […] et Quentin a parfaitement raison […] Essayons de voir maintenant comment la caméra nous aide à comprendre l'innocence de Tom. (34 ; la professeure).

Le dispositif repose donc sur un déplacement soudain de la modalité de réception ; les retours sur la participation laissent place à une demande de centration sur les « procédés » en relation avec des effets. Cette progression est plus explicite et mieux accompagnée que dans les situations évoquées précédemment (1.2.1 et 1.2.2) mais elle peut être interrogée dans la mesure où elle semble révéler une hésitation et une confusion :

- la soudaineté du changement de modalité de spectature[184](Lacelle, Lebrun et Boutin, 2012) indique que l'enseignante ne sait pas exactement comment ménager les articulations dans son dispositif et hésite entre une voie subjective[185] et une voie analytique[186] des interprétations ; en outre, la première consigne n'incite pas aux retours sur la complexité des réactions puisque l'alternative proposée, « c'est à vous de déterminer si Tom Robinson est ou non coupable », s'adresse aux spectateurs d'un film qui, précisément, suggère l'innocence de Tom à travers la manière de représenter le procès[187] ;

[183] Le rôle tenu par le modèle de la « classe inversée » dans les choix de la professeure F est abordé au chapitre 1 de la présente partie en 4.3.5.1.
[184] Nous reprenons ce terme qui renvoie aux compétences propres à la réception des œuvres cinématographiques.
[185] La prise de conscience des contenus subjectifs de la réception (concrétisations, affects, plaisirs…) conduit à faire l'hypothèse d'effets de signification.
[186] Le repérage de procédés amène à définir des effets programmés par le texte.
[187] Sauf peut-être dans le cas d'un spectateur qui partagerait les préjugés racistes de certains des personnages du film.

- la transition vers la seconde étape entretient une confusion entre les évènements et leur narration ; paradoxalement, la question du billet 22 visant la distanciation analytique « est-ce que l'on pourrait s'en servir [des analyses des images] pour montrer l'innocence de Tom ? » semble considérer la fiction cinématographique comme s'il s'agissait d'un documentaire.

Les analyses du fil des billets permettent d'expliquer comment les échanges sur blog, bien qu'ils soient mis au service d'une progression qui n'invite pas à articuler les verbalisations de la réception et les écrits analytiques, favorisent divers enrichissements des verbalisations de spectateurs témoignant d'une participation distanciée.

Le fort investissement subjectif des élèves dans le film constitue une première explication. En effet, la première consigne (« à vous de déterminer si Tom Robinson est ou non coupable dans la fiction ») a entrainé la circulation de nombreux « textes de lisant » centrés sur la fiction et/ou exprimant l'indignation du spectateur devant l'injustice représentée. Les contributeurs ont dépassé ou évacué la question de savoir si « Tom Robinson est coupable ou non » pour rendre compte de leurs émotions devant le spectacle tragique d'un personnage condamné d'avance malgré les preuves indiscutables de son innocence. De surcroit, ils prolongent les retours sur l'expérience de réception bien au-delà de la demande d'analyses du billet 22 et jusqu'à la fin de la séquence d'échange (dans les billets 27, 32, 42, 44,45,46, 47 par exemple). Le billet 45 propose même de déplacer l'interrogation professorale :

> Je pense qu'en regardant le procès tout le monde ici a compris l'innocence de Tom Robinson. Mais la question c'est qu'est ce qui nous le laisse penser ? Aujourd'hui le contexte social est différent. (45, Océane).

La certitude partagée que le sort de Tom est joué d'avance conduit dès le début des échanges à l'émergence de « synthèses de la participation et de la distanciation » interprétatives dans lesquelles les reconstitutions d'affects mènent aux jugements éthiques et à la critique sociale. Bien des scripteurs soulignent ainsi leur déception devant la fin de la séquence filmique, par exemple : « Je pense que les jurés savaient que Tom est innocent, mais ils ont préféré le condamner » (6, Pauline). Plusieurs billets interrogent aussi la complexité des jugements moraux sur le personnage de l'accusatrice que le film montre comme un être hésitant et faible, ainsi :

> Mayella […] ne peut qu'avoir peur de son père si elle dit qu'il la bat ou bien avoue qu'elle a été battue car elle avait embrassé un Noir. […] Tom ne peut pas non plus être écouté réellement à l'époque de par sa couleur de peau (17, Clément).

Ce parallèle entre la situation de l'accusatrice (Mayella) et de l'accusé (« Tom ne peut pas non plus être écouté »), paradoxalement réunis dans l'impossibilité à faire entendre une

parole de vérité, correspond à un retour réflexif, exprimant une participation distanciée. Une signification générale est proposée à travers le texte de *lisant* centré sur les personnages.

Le second facteur expliquant la productivité du travail sur le blog est à chercher dans l'horizontalité des échanges soutenant de nombreux enrichissements des propositions interprétatives. Le billet 45 cité plus haut indique bien que les contributeurs s'adressent à la communauté des spectateurs plus qu'à une professeure qui serait garante des significations : « tout le monde ici a compris l'innocence de Tom Robinson ». La suite des billets offre aussi de nombreuses occurrences d'interactions explicites qui révèlent le jeu des influences au sein d'une recherche collaborative. À partir du message 10, des élèves s'adressent directement à ceux qui les ont inspirés ; ainsi :

> Je suis d'accord avec ce qu'ont dit Chelby et Gabrielle parce qu'on perçoit clairement une séparation entre les Noirs et les Blancs (à l'étage) de plus comme Gabrielle a dit [Mayella] frotte d'abord sa main sur ses vêtements avant de jurer. […] Avec ça, elle ne répond pas correctement aux questions au lieu de dire tout simplement une réponse oui/non elle répond en baissant la tête » (21, Céline).

En explicitant ses différents emprunts dans un message bilan, Céline manifeste un geste d'étude agissant à la fois aux plans énonciatif et cognitif. Elle explore un discours de l'image par rapprochement de deux analyses (une allusion aux plans larges montrant la ségrégation raciale dans la salle d'audience et une autre aux plans serrés qui trahissent les hésitations de Mayella lors de sa prestation de serment) pour dégager des significations. Cette trouvaille de Céline (permise ou peut-être même appelée par le premier billet professoral : « Vous devez échanger/ argumenter entre vous en postant des commentaires[188] ») entretient le lien entre les pairs (par l'hommage aux trouvailles de Chelby et de Gabrielle) et incite aux échanges tout en construisant un discours plus riche par recombinaison des remarques d'autrui. La contributrice exprime une prise de position par rapport aux lectures déjà exprimées[189] qui ressemble à certaines interventions sur le forum des ados que nous avons étudiées dans la deuxième partie.

Le fil présente aussi un cas (mais un seul) de retour plus dissensuel sur un billet :

> Faustine je suis d'accord avec toi excepté pour le fait que le père de Mayella est mystérieux ; en effet […] le spectateur ne doute pas que le vrai coupable de l'agression est son père (10, Chelby).

[188] Mais nous avons noté aussi précédemment que les demandes professorales d'échanges ne suffisaient parfois pas à installer des interactions.

[189] La contributrice exprime une compétence que Sauvaire (2013) (dont nous avons mentionné le travail au chapitre 1) rapporte à un « domaine de réflexivité » propre à la relation aux autres lecteurs interprètes.

Ce message enveloppe dans une formule d'adhésion la manifestation d'un désaccord sur une lecture qui interroge les attitudes du père de Mayella. Chelby refuse l'hésitation parce qu'à ses yeux l'intérêt de la séquence réside dans l'expérience (fictionnelle) de l'injustice : « le spectateur ne doute pas » de la culpabilité du père.

La recherche de significations, entretenue par le dynamisme interactionnel, se prolonge jusqu'à la fin du fil. L'un des derniers messages avance un rapprochement intertextuel inédit :

> Ce film m'a fait penser à l'analyse de *La classe de neige*" d'Emmanuel Carrère car là aussi la scène est filmée du point de vue d'un enfant. Encore une fois, elle dénonce le monde adulte qui est un monde de mensonge ;-) (45, Océane).

La mise en relation avec un roman étudié plus tôt dans l'année soutient une signification inédite et intéressante (la fin de l'innocence chez le fils de l'avocat[190]), qui prolonge les émotions éthiques partagées. L'émoticône (un sourire) qui ponctue le message révèle le souci du regard des pairs ; elle peut signaler la satisfaction d'avoir établi un rapprochement interprétatif convaincant et/ou atténuer le caractère un peu docte de la leçon tirée des œuvres.

Le rôle de l'enseignante dans ce contexte (qu'elle a elle-même créé) traduit une difficulté à concilier l'entretien de l'effort interprétatif et le guidage des analyses. La formule faussement incertaine du message cité plus haut : « Je ne sais pas, c'est une piste que je lance... » (22, la professeure) ainsi que les évaluations encourageantes de certaines réponses expriment une tendance à étayer les analyses pour conduire à la lecture contextualisante attendue. La professeure souhaite montrer que le film vise surtout à faire l'éloge de l'avocat humaniste ; elle souligne par exemple :

> Oui, je suis tout à fait d'accord Mélanie, la caméra en contre-plongée (en contre-bas comme vous dites) donne une impression de grandeur, l'avocat de Tom devient un héros. Finalement cette séquence est à la gloire de l'avocat blanc qui défend un homme noir contre les préjugés de sa société » (40, la professeure).

Pour poser sa lecture, la professeure procède à une reformulation infidèle du billet de Mélanie, auquel elle rend hommage. Le propos de l'élève, en effet, met en relation le procédé de la contre-plongée et la valorisation de l'accusé (Tom), non de l'avocat :

> Pour le plan de la caméra par rapport à Tom je trouve qu'il est en contre bas ce qui donne une impression de grandeur et Tom est toujours au centre de l'image. Il est toujours montré avec son avocat (35, Mélanie).

En somme, les lectures actualisantes d'élèves (sensibles à la situation de la victime d'un système) et la lecture contextualisante de la professeure n'entrent pas suffisamment en dialogue

[190] Et parfaitement justifiable à l'échelle du film dans son ensemble.

sur le blog. L'enseignante ne livre pas tout à fait sa lecture à la discussion en la présentant comme la conséquence nécessaire de procédés repérés et se prive ainsi de possibilités de débat sur les significations. Elle cherche surtout à mutualiser grâce au blog des analyses utiles au cours prévu, centré sur le rôle de l'avocat, en cohérence avec la séquence d'enseignement consacrée à la puissance de la parole. Pour autant, le travail en ligne permet le partage de réceptions soulignant l'impossibilité des personnages humiliés (Mayella et Tom) à se faire entendre et la dignité du personnage tragique de Tom. Les échanges entre élèves spectateurs ont pu favoriser en classe, le 17 mars 2016, un début d'interrogation de la lecture professorale que l'enseignante a semblé entendre. (Les captations vidéo et les enregistrements audio sont transcrits en annexe 19 III1). Dans le face-à-face, en effet, elle choisit d'accueillir un peu plus des remarques dissidentes (à ses yeux), sans engager un débat, mais en desserrant un peu son guidage vers la lecture analytique préparée, comme dans l'échange suivant :

> (20:36) P alors ma question est la suivante finalement/ à bien y réfléchir qui est le personnage principal de cette séquence ?
> E10 : Tom
> E11 : Tom
> Perle : noon l'avocat
> P : qui vote pour l'avocat ?//Qui vote pour Tom ?
> P : alors je voudrais vraiment que sans que ça passe par moi que ceux qui pensent que c'est euh le personnage de l'avocat qui est le personnage principal puissent argumenter avec ceux qui ne le pensent pas
> (Première heure du 17 mars 2016, fichier vidéo 2).

Ce vote en contexte de classe vise à conduire vers l'interprétation prévue, mais la professeure accepte aussi de donner voix à d'autres lectures[191] en demandant aux élèves de donner leurs arguments. L'une des jeunes filles ayant voté pour Tom a ainsi pu faire valoir l'importance de l'empathie du spectateur dans la suspension d'une lecture trop consensuelle : (21 : 56) « E10 : moi j'essaie de comprendre » (*idem*). Les échanges en ligne ont malgré tout permis de verbaliser d'une manière assez articulée une lecture partagée, différente de celle du professeur, qui peut faire retour dans l'espace de la classe.

Cet effet constitue une différence importante avec les résultats notés en 1.2.1. et 1.2.2. Malgré une hésitation entre l'accueil de verbalisations subjectives et l'étayage vers les analyses envisagées, la professeure F accompagne les expressions des spectatures subjectives en ligne et s'y intéresse pour ce qu'elles révèlent. En entretien (voir l'annexe 19 V), après avoir affirmé le

[191] Temporairement cependant, avant de développer la sienne.

rôle joué par le travail hybride sur la séquence filmique dans l'évolution de sa conduite des lectures analytiques, elle justifie l'intérêt du blog de la manière suivante :

> (43 : 22) Le chercheur : avez-vous l'impression de lire ce qu'ils publient autrement/avec un autre regard que celui avec lequel vous recevez leurs propositions à l'oral ? […]
> P : je crois que je me laisse beaucoup plus le temps//de comprendre ce qu'ils veulent me dire alors qu'à l'oral j'ai besoin d'aller plus vite […] en fait il y a des aspects du texte qu'ils me font découvrir. (Entretien du 11 avril 2016 fichier 2)

L'enseignante décrit son effort d'adaptation aux écrits asynchrones de la réception. La visibilité sur les lectures des élèves que permet le blog conduit à un déplacement de posture professionnelle (« je me laisse le temps de comprendre ce qu'ils veulent me dire »). Nous commenterons plus précisément au chapitre 3 les gestes professionnels (Bucheton, 2008) de lecture des billets d'élèves lecteurs.

Nous examinons dans la prochaine sous-section des formes de limitations de la réflexion associées à l'entretien d'une communication en ligne suffisamment horizontale pour accueillir des verbalisations de la réception sans imposer de normes d'écriture à priori.

1.3. Quelle place pour les diversifications des lectures interprétatives à travers les partages en ligne ?

Les entraves à la réflexion des lecteurs évoquées en 1.2 sont essentiellement dues aux tensions qui caractérisent les progressions et aux hésitations qui inhibent les interactions asynchrones et/ ou synchrones (souvent lors de tentatives pour installer des échanges asynchrones entre lecteurs). Les échanges en ligne que nous abordons dans la présente sous-section, bien qu'ils soient plutôt dynamiques et servent un contrat didactique clair, ont également révélé des freins à l'effort interprétatif. Ces résultats conduisent à interroger les relations entre la réussite du travail asynchrone sur le plan communicationnel et l'efficacité des apprentissages hybrides.

Les analyses qualitatives attentives aux interactions entre les acteurs et aux particularités des différents cas permettent de ne pas se laisser enfermer dans un paradoxe qui consisterait à constater que parfois les blogs scolaires limitent la diversité des interprétations proposées tout en augmentant (éventuellement) le nombre de prises de paroles de lecteurs. Une telle position reconduirait le discours instrumentaliste en en inversant la polarité. Dans la mesure où les situations de communications que nous examinons ne dépendent pas seulement (et pas tellement) des fonctionnalités techniques des outils, il convient d'examiner un ensemble de conditions favorables et défavorables à une diversification des propositions interprétatives

suscitées par les blogs. Nous interrogerons (de 1.3.1 à 1.3.6) différentes manières de composer avec les deux risques opposés de tarissement de l'effort interprétatif, qui peuvent tenir tantôt à une verticalité dogmatique, tantôt, à l'inverse, à une horizontalité trop unanimiste des échanges entre lecteurs.

1.3.1. Les évolutions vers des textes de lecture trop vite interrompues sur les murs virtuels du professeur J

Le professeur J a expérimenté à plusieurs reprises avec une même classe de 3e des usages du mur virtuel *Padlet* configuré en forum. Ses dispositifs hybrides explorent différentes configurations conduisant les élèves à produire un travail de lecture en collaboration. La première situation (en 1.3.1.1) relève d'un prolongement en ligne des analyses interprétatives opérées en classe ; la seconde (en 1.3.1.2) propose de faire des espaces numériques les lieux principaux de la recherche des élèves au service d'un jeu de rôles.

1.3.1.1. L'insuffisante relance de l'effort interprétatif lors de deux tentatives pour augmenter l'espace-temps de la lecture en collaboration

Dans le cadre de la lecture analytique d'un extrait de *Carnet d'un retour au pays natal,* d'Aimé Césaire (en annexe 23 III) avec sa classe de 3e, le professeur J a utilisé, à deux reprises, un tableau virtuel *Padlet* :

- pour prolonger la gestion des réceptions engagée en classe (il s'agit de la situation 17 référencée dans le tableau général des situations) ;

- pour prolonger la remarque d'un élève faisant retour sur l'image du « ténia » et mettant en question la lecture proposée par le professeur (la situation 17bis du tableau).

Les échanges en lignes sont reproduits dans les annexes 23 I 1 et 23 I 2 ; les transcriptions des captations vidéo (pour les heures des 14 et du 15 janvier 2016) en annexe 23 II 1).

Dans la situation 17, l'espace numérique n'a servi que pendant la soirée du 14 janvier 2016 pour compléter (et non pour les examiner ou les interroger) des trouvailles négociées en classe le même jour, en équipes de 3 ou 4. La même consigne a servi au travail en groupes (dès la dixième minute du cours du cours du 14 janvier) comme au partage à distance :

> Si vous deviez associer ce poème à un sport, quel sport choisiriez-vous ? Pour quelles raisons ? Vous justifierez votre réponse en vous appuyant sur des citations précises et analysées (1, Professeur).

L'invitation aux rapprochements analogiques s'inspire des expériences de la recherche-action évoquée au chapitre précédent (Ahr, 2013). L'analogie propose une figure imposée commode pour « favorise[r] une lecture actualisante » (Ahr, 2013, p. 98) et verbaliser les réceptions d'un texte dont le professeur craint la grande étrangeté pour les élèves ; elle permet à ces derniers de puiser dans leurs références propres (et partagées) pour rendre compte collaborativement de leurs lectures. Le professeur J a utilisé l'analogie pour accompagner en classe la compréhension du poème, collectivement puis en ateliers. L'effort a d'abord porté sur la compréhension globale par-delà les résistances dues au vocabulaire (rare) et aux images étranges. Des énoncés difficiles à comprendre ont fait l'objet de reformulations clarifiant leur sens (dénoté). Le professeur a rapidement fait valoir une intention d'auteur, un « message » dénonciateur. En l'occurrence, l'analogie a été employée pour poser une lecture univoque du poème.

Avant la séance et au cours des heures en classe du 14 et du 15 janvier 2016, l'enseignant ne prend pas conscience du caractère réducteur de sa lecture qui n'envisage ni la richesse des connotations, ni les rythmes et les sonorités (ni surtout les rapports entre ces aspects). Dans ce contexte, le travail sur le *Padlet,* tout en permettant un partage assez nourri des écrits, ne favorise que dans une mesure limitée l'accroissement de la réflexion personnelle et collective. Quant au travail à distance, il est conçu pour compléter le travail en équipe selon des attentes que le professeur précise à la fin de l'heure du 14 janvier :

> (17 : 08) P. : je vous demande pour demain d'aller sur cette page *Padlet* […] vous faites ce que […] l'on a commencé à mettre en commun/le but c'est aussi si vous trouvez de nouvelles idées par rapport à ce qu'on a dit là / bien sûr vous approfondissez on est d'accord que je ne veux pas trois lignes je veux plus que ça (Heures du 14 janvier 2016, fichier vidéo 3).

Bien que le « but » fixé réside dans la recherche de « nouvelles idées », l'enseignant ne relance pas explicitement la réflexion : il fixe un critère quantitatif (« je ne veux pas trois lignes ») et insiste sur l'attente d'ajouts et d'« approfondissements » dont la portée n'est pas précisée.

La demande d'écriture asynchrone ainsi régulée a suscité 19 contributions d'élèves différents en quelques heures ; celles-ci relèvent le plus souvent de rapprochements thématiques entre un sport et des attitudes humaines décrites dans le poème. Les contributions développent deux lectures axiologiques, qui traduisent l'empathie des lecteurs pour les esclaves mais se distinguent selon le rôle qu'elles donnent à ces derniers. Les propositions 2, 4, 5, 7, 11, 13 insistent sur l'endurance des personnages asservis. Les billets 3, 6, 17 et 19 considèrent leur

résistance et leur combat. La coexistence de ces deux lectures, pourtant divergentes, n'est pas interrogée par les contributeurs ; aucune manifestation de désaccord n'est exprimée.

Dans cet ensemble trois publications manifestent une distanciation interprétative accrue. Le billet suivant développe une lecture axiologique originale :

> Le texte raconte alors un match de tennis : un match pour sa vie (du Nègre) […] L'auteur ironise en abordant la lâcheté du Noir qui aurait renoncé à se battre pour gagner son match (se battre pour sa liberté), scellant ainsi son destin "progressivement se cadavérise" (17, Cécile-Aurore,).

En filant la métaphore interprétative du « match pour la vie » et la « liberté », la contributrice parvient à proposer une signification morale complexe. L'image du « match de tennis » lui permet de décrire l'esclave comme un être en situation, obligé d'exercer sa liberté[192]. Deux autres billets reprennent métaphoriquement l'isotopie du lancer dans des « synthèses de la participation et de la distanciation » reliant des images mentales à des notions plus générales. Leurs auteures ont, au cours de la discussion d'équipe, médité sur le motif du lancer[193]. Leurs billets reprennent ce rapprochement pour avancer une signification originale :

> Le sport que j'ai choisi pour représenter le texte d'Aimé Césaire est le lancer de javelot car l'auteur rejette, en lançant, toute sa haine envers les maitres (10, Mayssane).
> Le texte d'Aimé Césaire me fait penser au lancer de javelot car il fait référence à une "canne insipide " (l.11) ce qui fait penser au manche du javelot. Toute la colère envers l'esclavage, le racisme, les Blancs est jetée lors du lancer de javelot (15, Séphora).

Ces énoncés proposent une lecture interprétative en assimilant le poème lui-même à une arme et la création poétique à un acte de révolte ; en postulant une intention artistique, ils invitent à une lecture plus contextualisante que celles de leurs camarades.

Cette séquence de publications traduit un effort de clarification des lectures mais manifeste essentiellement une réflexion effectuée auparavant, au cours du travail en équipe. Les différents billets ne sont pourtant pas des textes juxtaposés ; ils présentent des échos enrichissants mais ne révèlent pas d'accroissement de la réflexion à travers ces reprises. Les trois billets plus interprétatifs (les messages 10, 15 et 17) n'ont pas eu d'influence sur l'ensemble des productions. Seul le billet 17 peut être considéré comme l'expression d'une évolution en ligne des lectures exprimées : il reprend des motifs glosés par les autres contributeurs comme le combat dont la vie est l'enjeu et la maltraitance et les intègre dans une

[192] La captation vidéo n'a pas permis de suivre les discussions entre cette élève et ses camarades au sein de l'équipe.
[193] Le thème du jet d'objets est présent dans le poème, dans un verset dont l'inachèvement a suscité, en classe, des inférences : « On lui jetait des pierres, des bouts de ferrailles, des tessons de bouteille, mais ni ces pierres, ni cette ferraille, ni ces bouteilles... ».

proposition nouvelle. En outre, en soulignant que « la lâcheté du Noir » (c'est-à-dire du « bon Nègre » qui subit la condition qui lui est faite) est ironiquement dénoncée par le poème, le billet de Cécile-Aurore se démarque de la lecture axiologique commune.

Les évolutions des écrits demeurent donc limitées, à travers des échanges de courte durée ; nous notons surtout que la demande de mise en commun récapitulative (« vous faites ce que […] l'on a commencé à mettre en commun ») inhibe l'expression de dissensus qui auraient pu être féconds. Le partage prime l'interrogation critique des lectures d'autrui alors même que l'on repère aisément des points de divergence (la valorisation de l'endurance *vs* de la résistance de l'opprimé ; la nature des dénonciations).

Au cours de la séance hybride, la tentative de « prolongement » des analyses en face-à-face sur un second mur virtuel (en annexe 23 I 2) dépasse la lecture axiologique pour donner une chance à une lecture plus attentive à la polysémie des images poétiques. En saisissant l'occasion offerte par la question d'un élève à la fin d'une heure de cours[194], cette proposition relance l'exploration des significations. Pourtant, le rebond asynchrone ne permet que de manière réduite l'entretien de la réflexion des lecteurs. 9 des 18 billets d'élèves (postés en 5 jours) reformulent et précisent la signification suivante avancée dès le 6e post :

> Les esclaves sont associés à des parasites car ils sont des éléments perturbateurs qui vont se libérer de leurs chaines, de l'esclavage. L'auteur a raison de les associer à des parasites (6, Sathya).

Les billets 8, 9, 10, 11, 16, 19, 20, 21assimilent le ténia au ferment d'une révolte partant des profondeurs du système esclavagiste et « qui peut tout détruire à l'intérieur » (16, Elise). Les reprises permettent un certain nombre d'enrichissements ; ainsi :

> L'auteur a associé les esclaves au ténia pour métaphoriser le changer d'attitude des esclaves […] Il[195] passe du statut de non-humain meuble (bénéfique pour les Blancs) à celui de non-humain parasite qui peut leur porter préjudice voir causer la mort » (9, Cécile-Aurore).

Ce texte intéressant ajoute au thème de la révolte l'isotopie de l'évolution ; le « ténia » semble pensé comme un stade dans la reconnaissance d'une humanité en dépit de l'esclavagisme (par l'esclave lui-même, le poète, le lecteur). Dans ce commentaire, le ver, « non humain parasite » mais doué de vie et d'une intention, appelle une dernière étape de pleine humanité.

[194] Nous avons décrit la configuration de cet espace numérique au chapitre précédent (en 4.3.1.1).
[195] Le passage du pluriel au singulier n'est pas un effet des coupes opérées dans le billet. Il traduit l'individualisation du personnage du révolté liée au processus d'identification.

Un seul billet insiste sur une signification inverse ; pour l'auteur du billet 18 (Quentin), le ténia traduit l'asservissement des esclaves : « Ils sont donc totalement dépendant de leurs maitres ». Le dernier commentaire est posté par Aymeric, l'élève qui a énoncé la question à l'origine du fil a choisi d'attendre son développement pour poster un billet tentant un rapprochement des différentes contributions : il reformule l'évolution vers la révolte : « donc les esclaves ont enfin "muri" et voient l'arnaque des blancs, ils se révoltent donc » ; mais il manifeste aussi son « accord avec l'idée de Quentin » (19, Aymeric). Ce mode d'intervention en ligne par résumé des positions est analogue à celui que nous avons repéré chez une élève de la professeure F (en 1.2.3). Ce billet synthétique invite à une discussion interprétative ; malheureusement, les échanges n'ont été relancés ni sur le forum ni en classe.

Trois facteurs concourent à limiter la diversification des interprétations dans les situations 17 et 17bis :

- même quand il propose explicitement un retour sur des significations, le travail en ligne s'inscrit dans la recherche d'intentions d'auteur et se met au service d'une interprétation conçue avant tout comme la découverte d'un « message » ;

- la communication en ligne reste très verticale (à la manière d'une interrogation des élèves en cours). Dans la mesure où l'enseignant devient l'énonciateur[196] de la question d'Aymeric (« Lors de la dernière séance […], l'un d'entre vous a souligné un problème »), les contributeurs ont tendance à lui répondre. L'échec des échanges entre élèves au cours de la situation 17bis a d'ailleurs été déploré par le professeur en entretien (voir l'annexe 23 VI) : (08:05) « Là je voulais […] qu'ils puissent se répondre et faire chacun plusieurs commentaires » (Entretien du 09 février 2016) ;

- les interventions professorales sur les murs *Padlet* n'ont pas visé la relance de l'effort interprétatif par la discussion, comme le montre par exemple la non-exploitation du billet 19 (d'Aymeric) dans la situation 17bis ou du billet 17 (de Cécile-Aurore) dans situation17.

Ces choix du professeur J sont éclairés par les représentations de l'enseignement de la lecture qu'il exprime en entretien. Il estime que ses élèves n'ont « ni l'habitude ni la conscience de ce que peut représenter interpréter » (Entretien du 05 janvier 2016) ; mais il assimile fortement l'interprétation à la découverte d'un message de l'auteur. Il souligne par exemple à propos de la lecture du poème de Césaire :

[196] À l'instar des choix de la professeure C commentés en 1.2.2.

(49 : 40) L'objectif va être de leur donner des clés d'interprétation […] c'est un texte très complexe/ le challenge va être de dépasser la difficulté des mots et de faire accepter que s'ils ne comprennent pas tout c'est pas grave mais qu'ils peuvent quand même percevoir un message une idée/la volonté de l'auteur (*idem*).

Après la séance hybride, il ne modifie pas sa manière de voir et propose le bilan suivant :

(02 : 37) Ce qui m 'a satisfait c'est qu'[…] on a balayé beaucoup de choses importantes dans ce texte en termes d'analyses d'argumentation de ce que le texte signifie/de ce que voulait faire l'auteur (Entretien du 09 février 2016).

Le professeur J voit les murs virtuels surtout comme un moyen de faire produire des analyses. Contrairement à la professeure F (en 1.2.3), les premiers usages du forum ne le conduisent pas à des déplacements de posture professionnelle.

1.3.1.2. Des murs virtuels pour accompagner un jeu de rôles, entre partages et discussions des significations

Les situations 18 à 18ter conduites par le professeur J mettent des échanges asynchrones au service d'une lecture analytique d'un extrait du roman *Beloved* (1987) de Toni Morrison. Le récit retenu pour l'étude est extrait d'un monologue de Sethe qui, 18 ans après les faits, se remémore dans tous ses détails l'infanticide qu'elle a commis lors de sa fuite pour échapper à la condition d'esclave (l'extrait étudié figure en annexe 23 III). La lecture analytique se développe à travers la préparation du procès fictif de Sethe que les élèves doivent jouer collectivement. L'enseignant accompagne ce jeu de rôles pendant cinq séances du 18 mars au 5 avril 2016, (voir l'annexe 23 IV), en recourant à des échanges sur trois murs virtuels *Padlet*, ouverts en parallèle (il sconsituent les annexes 23 I 3, 23 I 4 et 23 I 5). Pendant la première heure en classe (la transcription de sa captation figure en annexe 23 II 3), il conduit des analyses selon les modalités qui lui sont habituelles : la lecture à haute voix amène à un retour sur des incompréhensions puis à l'accueil des verbalisations des réceptions à travers un échange collectif ; en découle le pointage d'effet suivant :

(01 : 05) P : le lecteur visualise mieux la scène/pour qu'on ressente plus les émotions comme si on était à la place de Sethe et afin de forcer le lecteur à chercher à comprendre avant de condamner (Heures du 18 mars 2016 fichier vidéo 2).

La mise en tension de l'identification empathique et de la lecture axiologique justifie le projet de procès fictif qui prolonge les retours analytiques au texte. Les deux jugements divergents suivants, exprimés au cours de cette première heure en classe vont orienter les travaux en ligne :

(00:12) F1 : c'est répugnant
P : donc du dégout […]

> Oussama : la liberté de mourir / on va la tuer pour qu'elle soit libre entre guillemets ou la laisser en vie pour qu'elle soit esclave
> P : c'est un bon résumé *il reformule*
> Oussama : et ça c'est triste (*idem*).

Un usage prolongé des espaces numériques permet une recherche collaborative d'avis puis d'arguments organisée par le professeur pour que les élèves puissent endosser les rôles différents du procès. Six d'entre eux jouent les procureurs, cinq autres les avocats de la défense et cinq encore les jurés, deux élèves jouent l'accusée et un témoin ; les autres, simples spectateurs de la performance finale, doivent aider leurs camarades à construire leur argumentation et peuvent s'associer aux différents rôles. Les élèves travaillent sur trois murs virtuels proposés dès la deuxième heure :

> (28:31) P : j'aimerais que sur le *Padlet* vous organisiez ces idées en fonction des différents moments du procès […] pour les groupes qui ne sont ni procureurs ni avocats/votre rôle va être de nourrir le *Padlet* des jurés […] et aussi vous avez le droit d'aller sur les *Padlet* des procureurs et des avocats pour mettre des commentaires […] le témoin et l'accusé / notez sur papier vos idées sur votre personnage (Heure du 23 mars 2016 fichier vidéo 1).

Sur les espaces[197] permettant aux « avocats/procureurs/jurés » d'échanger des idées pour construire leur argumentaire, les échanges asynchrones (et synchrones sur un tchat) s'effectuent depuis la classe grâce aux tablettes dont l'établissement dispose. Le travail en ligne est parfois prolongé depuis les terminaux domestiques entre les heures de cours. Au cours de la performance, les élèves acteurs sont autorisés à utiliser leurs smartphones pour accéder aux tableaux virtuels. La configuration communicationnelle offerte par l'ensemble des trois murs *Padlet* est assez complexe puisque :

- le groupe des élèves chargés d'une même fonction dans le procès fictif échange sur l'espace qui lui est réservé ;

- mais les élèves ont la possibilité de se rendre (comme lecteurs uniquement pour les « avocats » et les « procureurs ») sur les différents murs, si bien que les propositions peuvent s'influencer entre espaces au sein de la classe.

Cette communication en deux cercles favorise des délibérations horizontales à propos de l'acte et de l'attitude de Sethe, qui enrichissent les lectures axiologiques et affectives de cet extrait particulièrement dérangeant.

Les analyses qualitatives permettent de suivre l'effort interprétatif favorisé par ce dispositif hybride et de situer la limite au-delà de laquelle les retours sur les réactions et les

[197] La configuration de ces espaces est décrite au chapitre 1 (4.3.2.2)

significations perdent en réflexivité. Les examens des trois murs virtuels et des captations vidéo en classe montrent d'abord une différence entre les effets obtenus sur les murs des avocats et des procureurs d'une part et sur l'espace des jurés de l'autre.

Les représentations un peu étroites que les élèves ont construites des rôles du défenseur et de l'accusateur entraine dans les deux premiers cas un enfermement des contributeurs dans des positions prédéfinies peu nuancées. Sur le mur numérique des « procureurs », surtout, l'enrichissement rapide de l'argumentaire s'effectue au prix de lectures axiologiques extrêmement tranchées. En outre, 5 des 14 billets d'élèves ont été postés par une élève particulièrement performante et mobilisée par la situation qui apporte à elle seule presque tous les arguments et les formules de l'accusation. Son premier écrit récuse toute explication du geste meurtrier à travers la reconstitution inventive et spectaculaire d'un interrogatoire :

> Et la PAF on hausse le ton on dit « vous vous êtes octroyée le droit de vie ou de mort sur votre enfant. Ce faisant n'avez-vous pas agi comme les maitres avec leurs esclaves ? Ce faisant vous avez combattu la violence par la MORT » (Voix dure emplie de reproche qui ramène Sethe à la réalité) (2, Cécile-Aurore).

Ce commentaire prolonge l'extrait romanesque par un dialogue théâtral dénonçant une hybris meurtrière de Sethe. L'écrit inventif préjoue le déploiement des ressources oratoires au cours de la performance ; il prépare la question rhétorique (« n'avez-vous pas agi »), le martèlement anaphorique (« ce faisant ») ; il code l'intonation (« et la PAF on hausse le ton » ou « LA MORT »). Les didascalies (« voix dure qui ramène Sethe à la réalité ») soulignent les effets espérés de la rhétorique accusatrice. Un billet ultérieur avance deux nouvelles inférences interprétatives, sous forme de notes pour l'interrogatoire de l'accusée : « meurtre = flagrant manque de confiance en sa fille + humanité[198] […] Démontrer que Sethe est devenue raciste envers les Blancs » (12, Cécile-Aurore).

À l'évidence, le désir de prolongement fictionnel au service d'une efficacité argumentative l'emporte sur la rigueur interprétative. L'inférence d'un racisme de Sethe est injustifiable par le texte. En outre, une objection d'un élève appartenant au groupe des spectateurs n'entraine aucune réponse[199] : « Moi je pense que Sethe a tué sa fille pour son bien à elle et pour sa fille » (16, Benoît) ; la discussion des lectures n'est pas engagée en ligne.

[198] Cécile-Aurore précise sur le tchat : « l'avoir tuée est [un] flagrant manque de confiance en l'humanité ; sa fille aurait pu devenir quelqu'un de bien ».
[199] L'absence de réponse est probablement un effet de la spécialisation des rôles, sur le mur des « procureurs » on ne répond qu'aux « procureurs » (et aux « jurés »).

Le mur des « avocats » présente une situation comparable : l'espace virtuel devient le lieu d'une recherche stylistique favorable au développement d'une lecture axiologique très empathique qui laisse peu de place aux interactions. Cette fois-ci, c'est Lyes qui publie 11 des 22 billets (d'élèves) ; l'un d'eux agrège l'ensemble des arguments et influence fortement les contributions ultérieures :

> Sethe a permis à sa fille d'éviter l'esclavage. […] Mettez-vous dans la peau à la fois d'une mère qui voit sa fille souffrir durant sa vie entière. […] Imaginez que votre fille puisse être morte violée ou brulée. Sethe ne voit pas son acte comme un meurtre mais plutôt comme une libération. Les vrais coupables ne sont pas Sethe mais les Blancs [esclavagistes] » (7, Lyes).

Il convient de reconnaitre aussi la clarté des retours sur la participation dont le dispositif a favorisé l'expression. Les murs *Padlet* des « avocats » et des « procureurs » reconstituent si précisément les lectures participatives que leur comparaison permet de saisir deux expériences du temps subjectivement vécues par les lecteurs. Les « avocats » considèrent comme impossible toute issue narrative autre que l'infanticide, c'est-à-dire qu'ils reçoivent le récit de Sethe selon une temporalité refermée, dans laquelle le passé (d'esclave) conduit inexorablement au geste terrible parce que le présent est sans futur. Les « procureurs » refusent précisément cette temporalité tragique pour faire valoir des alternatives narratives et la possibilité d'un avenir pour le bébé. On conçoit que cette vision ait touché plus fortement des lecteurs adolescents qui se vivent eux-mêmes comme des êtres en développement[200]. En d'autres termes, la situation des « avocats » a conduit à privilégier les expressions du *lu* (par centration sur le déchirement de la mère), alors que celle des « procureurs » favorise le *lectant*, en particulier l'instance que Vincent Jouve (1993) appelle le *lectant jouant* (qui explore des possibles narratifs).

En somme, la spécialisation de ces deux murs soutient un effort stylistique et des expressions de lectures participatives très partiales mais sans favoriser la relance de l'effort interprétatif. Le dispositif conduit à mettre les lectures en regard dans l'attente de leur confrontation lors de la performance. Or, le moment de l'improvisation publique n'est pas propice à la relance d'un débat ; le jeu de rôles conduit plutôt les élèves à se camper sur les idées préparées.

Le point de fléchissement des enrichissements est cependant un peu repoussé sur le mur virtuel des « jurés » (en annexe 23 I 5), qui invite mieux, par définition, à équilibrer les regards sur l'acte de Sethe. Cet espace présente un fil de 28 billets d'élèves interrogeant la complexité

[200] Le talent de Cécile-Aurore consiste justement à faire vibrer cette corde-là.

de la lecture axiologique. Une interaction par exemple insiste sur l'importance de repérer précisément des divergences sur les deux autres murs en faisant « une liste des points intéressants et concluant des deux oppositions (2, Téo) » :

> Je suis d'accord avec Teo c'est une bonne idée (3, Tom)
> Ton idée est bonne Teo (6, Sathya).

En outre, une discussion asynchrone entre deux élèves en désaccord sur l'évaluation de circonstances atténuantes se développe des billets 9 à 17. Dans ce débat prenant une forme explicitement interactive, Elise se cale sur les positions des « procureurs », alors que Mayssane fait valoir un point de vue nuancé, qui intègre – et enrichit – des avis lus sur les autres murs ; elle indique par exemple :

> Je suis d'accord avec toi Elise mais je peux comprendre qu'elle l'ait tué pour ses raisons mais au moins elle l'a pas tué par "envie". Sethe a fait preuve de courage (13, Mayssane).

Sur ce troisième espace, les interventions professorales en ligne, plus nombreuses que sur les deux autres, accompagnent l'effort pour entretenir une confrontation en ligne. Ainsi, à la suite d'une remarque d'Elise, qui affirme : « faut qu'on soit d'accord je crois » (17, Elise), le professeur rappelle l'intérêt de ne pas conclure trop vite :

> Pour l'instant, l'objectif n'est pas de vous mettre d'accord mais de proposer des pistes […] pour vous aider dans votre prise de décision au moment des délibérations, à la fin du procès (18, Le professeur).

Le mur virtuel des « jurés » garde donc trace de tentatives pour revenir sur les jugements et diversifier (un peu) les interprétations. Malgré tout, le dialogue entre Mayssane et Elise ne s'élargit pas aux autres « jurés » qui semblent plutôt l'observer et se contentent d'effectuer un choix parmi les positions que les deux collégiennes expriment.

Dans l'ensemble, les élèves ont été conduits par le projet de jeu immersif à prendre en compte le matériau fictionnel plus que la réception d'un texte comme expérience à la fois esthétique et sémiotique. À l'instar des situations commentées plus haut (1.3.1.1), la nature exclusivement axiologique et affective du débat a pu limiter les relances de l'effort interprétatif. L'extrait romanesque met pourtant en scène d'une manière étonnante le remords de la mère et la violence du travail de narration puisque Sethe raconte le meurtre de l'enfant à un personnage qu'elle pense être la réincarnation de Beloved, dont elle cherche le pardon. Le jeu de rôles favorise une approche psychologisante de la fiction romanesque que les échanges en ligne accentuent. Les élèves ont été centrés sur le contenu du récit de Sethe sans avoir été incités à interroger le rapport du personnage à son acte. Le texte est rapidement occulté dans un dispositif qui ne permet pas de convoquer la dimension esthétique de l'expérience de lecture.

Les analyses indiquent également que les espaces numériques (agrégeant des fonctionnalités identiques) peuvent être orientés vers le partage et l'approfondissement des inférences ou vers des échanges heuristiques (ré)interrogeant les jugements axiologiques. Cette spécialisation des espaces virtuels dépend d'abord de la nature des tâches demandées (trouver des arguments pour défendre une position *vs* délibérer) mais elle est aussi déterminée par l'accompagnement professoral en ligne qui a pu sur le tableau virtuel des « jurés » compenser (dans une certaine mesure) une tendance à la recherche trop rapide d'un jugement consensuel sur le personnage.

Dans les mises en œuvre du professeur J, les utilisations des murs virtuels ont accentué le poids des lectures peu nuancées dans la mesure où le professeur a mis au second plan le travail de lecture. En entretien (voir l'annexe 23 VI), à propos de la séance hybride portant sur un extrait poétique d'Aimé Césaire, l'enseignant a souligné sa volonté d'entretenir grâce aux murs *Padlet* la recherche de significations diverses : (44 : 40) « C'est en complément d'une démarche de classe qui essaie de leur montrer qu'on ne cherche pas à tout dire sur le texte et que le texte n'est pas épuisé » (Entretien du 09 février 2016). Mais le travail du projet l'a conduit à privilégier le partage de jugements axiologiques en vue de la performance finale plutôt que les échanges heuristiques interrogeant des virtualités signifiantes d'un extrait :

> (13 : 42) Là je voulais que ces pages *Padlet* ne soient pas qu'une étape mais le support du travail […] pour l'utiliser comme un dossier numérique sur lequel ils déposeraient toutes les informations dont ils ont besoin : les textes / les idées 14 : 05 pour ensuite nourrir leurs prises de parole et leurs prestations pendant le procès (Entretien du 30 mars 2016).

1.3.2. Diversité et approfondissement de jugements sur un héros problématique, à travers des échanges en forum installés par la professeure H

La professeure H est réellement parvenue à installer dans sa classe de 3^{e} les partages asynchrones entre lecteurs avec la seconde utilisation d'un mur virtuel *Padlet* au cours des analyses d'un extrait du roman de Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles*. Nous avons examiné précédemment (1.1.3) les raisons pour lesquelles l'activation d'un premier espace numérique n'avait pas permis de dépasser la juxtaposition de billets. Quelques jours après les analyses en classe, l'enseignante a choisi de problématiser la lecture axiologique et affective sur un nouveau mur virtuel (situation 11 bis, les échanges en ligne sont reproduits en annexe 21 I 2) à partir de la question suivante : « D'après votre lecture et votre analyse de

l'extrait du roman et de l'extrait du film, Manech est-il un héros ? un héros de roman ? de guerre ? ou aucun des deux ? pourquoi ? [201]» (1, La professeure).

Les 19 billets d'élèves, publiés du 27 au 29 janvier 2016 présentent à travers leurs échos une alternance entre trois évaluations du personnage de Manech.

Neuf contributions avancent un jugement univoque (et sévère), insistant sur les « lâchetés » de Manech qui s'inflige volontairement des blessures ; par exemple :

> L'horreur de la guerre lui a fait perdre son courage de combattant. Et comme le dit le sergent « si tout le monde faisait comme lui, qui va défendre ? » (12, Valentin M.).

Quatre autres billets nuancent le jugement en proposant des circonstances atténuantes et des explications (par la répétition des traumatismes). Toutes ces lectures développent exclusivement l'aspect axiologique de la réception ; en quelque sorte, elles n'examinent qu'une des questions (Manech est-il un héros de guerre ?) sans explorer la complexité de la relation du lecteur au personnage émouvant. Sept autres publications, en revanche, s'appuient sur la polysémie de la notion de héros pour prendre en compte au-delà du jugement moral la participation empathique du lecteur, comme dans l'énoncé suivant : « quelle que soit la qualité dont il fait preuve, il voue un amour fou à Mathilde » (10, Celya). Cette trouvaille expressive de « l'amour fou » inspire d'autres contributeurs, par exemple :

> Manech est quand même un héros : un héros de roman. Ce qu'il fait pour revoir Mathilde est digne d'un film romantique (18, Melvyn).

La prise en compte d'une tension entre les aspects axiologiques et empathiques de la participation (le lecteur est conduit à épouser le point de vue de Manech par les choix de focalisation) entraine donc à travers des reprises entre billets des propositions encore plus réflexives. Celles-ci relèvent de jugements « réfléchissants[202] » qui impliquent le retour du lecteur sur les sur les catégories employées pour juger. La publication suivante interroge la possibilité même de juger de l'héroïsme de Manech :

> Mais après tout Manech est jeune, les émotions l'envahissent […] Il reste tout de même un humain même si la guerre transforme ses hommes en " bêtes". Je ne saurai pas situer Manech donc je pense qu'il reste une personne mi-héros mi-lâche. (7, Lily-Laï)

L'empathie pour le personnage (exprimée à travers la notation paraphrastique « les émotions l'envahissent ») conduit à la suspension du jugement moral (« je ne saurai pas situer

[201] L'extrait étudié décrit la démoralisation du personnage sous l'effet des traumatismes du combat.
[202] Cette notion kantienne (*Critique de la faculté de juger*, 1790) est définie dans le *Trésor de la Langue Française* en ligne dans les termes suivants : « Dans la théorie de Kant, p. oppos. à *jugement déterminant*]. […] *Le jugement est dit* réfléchissant *quand l'individuel étant donné, on y découvre l'universel* » http://www.cnrtl.fr/definition/réfléchissant/1(Consulté le 14 septembre 2018).

Manech »). Ce nouveau regard sur la question influence différentes manifestations de réflexion dans la suite du fil :

- le jugement sur l'héroïsme est à nouveau problématisé dans le billet 9,

> Tout le monde peut être un héros, le mot héros c'est seulement un mot qu'on utilise pour exalter quelqu'un, pour faire croire aux autres que cette personne est au-dessus de tous, alors que non, cette personne est seulement une de plus (9, Aciole).

- le billet 13 suggère le paradoxe de la figure antihéroïque : « Un héros de roman pourquoi pas ? […] mais il reste tout de même un lâche, un héros de roman lâche » (Rodolphe, 13). La tournure oxymorique « héros de roman lâche » semble inspirée par la formule du billet 7 (« mi-héros mi lâche ») ;

- l'un des derniers billets expose précisément les revirements incessants de la lectrice dans la phrase suivante :

> Donc pour moi au cours de l'extrait, je change d'avis régulièrement parce qu'il y a sans arrêt des analepses et à chaque fois mon imagination me donnait une autre image de Manech (16, Tibna).

Cette reconstitution du « point de vue mobile[203] » de la lecture ancre la difficulté à « situer » le personnage dans la complexité même de l'expérience participative.

L'espace numérique d'échanges a donc permis des réinvestissements de formules et de contenus contribuant à relancer la réflexion des lecteurs. La fécondité de ce travail asynchrone est sans doute un effet d'une question bien adaptée aux lectures participatives que des élèves ont exprimées en classe tout en prenant en compte le pôle texte et le pôle lecteur : « D'après votre lecture et votre analyse de l'extrait du roman et de l'extrait du film, Manech est-il un héros ? » (1, La professeure). Pour provoquer une « synthèse réflexive » (courriel de l'enseignante, 27 janvier 2016), la professeure s'est appuyée sur une divergence exprimée en classe dont la captation vidéo des heures du 08 janvier 2016 (transcrite en annexe 21 III 1) a gardé trace :

> (08:11) P : qu'est-ce que vous ressentez pour ce personnage ?
> Célya : de la pitié
> E 5 : de la peine […]
> Célya : de la compassion
> P : est-ce que tu peux me distinguer pitié et compassion ?
> Célya : ben la pitié c'est on a pitié pour lui de *inaudible* et la compassion /on est avec lui
> P : d'accord / donc pour toi pitié c'est négatif/ c'est un peu péjoratif c'est ça ?
> *Célya acquiesce* (Heures du 08 janvier 2016 fichier vidéo 2).

[203] L'expression, empruntée à W. Iser (1976), est commentée au chapitre 2 de la première partie (1.1)

Les réactions que Célya parvient à distinguer opposent déjà deux aspects de la participation et situent une zone d'incertitude que la question professorale sur le mur numérique incite à déplier. En entretien (transcrit en annexe 21 VII), la professeure a précisé aussi une autre origine de son questionnement en ligne :

> (07 : 40) Je me suis positionnée en lectrice/en disant voilà ça me pose cette question/je vous la pose à vous/et ensemble essayons d'y répondre (Entretien du 10 février 2016 fichier 2).

Dans cette situation, le travail en ligne complète le travail de lecture effectué en classe selon une division du travail bien perceptible. La professeure a essentiellement conduit en face-à-face des analyses détaillées et très étayées (en pointant des procédés[204] puis en guidant vers la verbalisation de leurs effets). Pour autant, un certain accueil des retours sur les actes de participation a amorcé une autre forme de distanciation[205] qui a été poursuivie essentiellement sur le tableau virtuel.

En définitive, le mur *Padlet* a permis une certaine relance de la réflexion à travers les échanges asynchrones, mais l'apparition de quelques billets plus réflexifs incite toutefois à interroger les manières d'exploiter encore mieux la situation créée. L'orientation explicitement récapitulative des échanges (qui suggère que les billets se complètent, non qu'ils se répondent) et l'absence de régulations en ligne n'entretiennent pas de nouveaux rebonds, si bien que le fil, malgré son dynamisme, demeure assez bref et n'implique pas la totalité des élèves.

1.3.3. La trop discrète émergence des réceptions esthétiques à la lecture du poème de Victor Hugo « Sultan Mourad »

Pour la professeure E, les expressions de réactions affectives et axiologiques des élèves, en classe comme en ligne, constituent des éléments privilégiés de la lecture analytique. Elle défend en entretien (voir l'annexe 18 VI) la position suivante :

> (11:19) En fait l'objectif c'est de lire le texte et puis que les élèves réagissent comme ça un peu comme ils veulent et c'est à partir de leurs réactions que finalement leur problématique émerge […] à partir de points d'achoppement […] on fait des problématiques qui servent en fait de parties pour parler de parties à un commentaire donc les interprétations viennent des interventions des élèves moi j'ai aucun *à priori* aucune piste (Entretien du 22 juin 2016).

Alors que dans la plupart des situations commentées jusqu'à présent, le questionnement portait sur une imposition trop rapide ou trop monologuée d'une lecture professorale, les

[204] La professeure a abordé dans l'ordre suivant, l'examen des anaphores de « peur », de syllepses, d'allitérations, de l'usage de la 2e personne puis de la syntaxe et du rythme d'une longue phrase.
[205] Voir en première partie chapitre 2, 1.3.

déclarations de la professeure E, qui font du blog le moyen d'une approche radicalement spontanéiste, invitent à interroger l'accès à des interprétations informées et savantes. En prenant quelques distances avec la posture du « maitre ignorant » (Rancière, 1987) affirmée par la professeure (« je n'ai *à priori* aucune piste »), nous recherchons d'abord les processus de canalisation du discours des élèves lecteurs vers des significations privilégiées par l'enseignante, en amont et au cours des analyses. Nous nous demandons également dans quelle mesure l'expression de « points d'achoppement », c'est-à-dire de déplaisirs partagés, mène à la diversification des réactions et des interprétations.

Le la professeure E a conduit simultanément avec ses deux classes de 2e la lecture analytique d'un poème de *La Légende des Siècles*, « Sultan Mourad » (situation 5 du tableau général) Le dispositif hybride lui permet de croiser les verbalisations de réception des deux classes. Quinze jours avant les heures d'analyse collective en classe, une consigne d'écriture a été proposée aux élèves : « Conseilleriez-vous la lecture de ce poème à un ami ? Oui/ non ? Pourquoi ? Trois arguments à l'appui ».

- les élèves de la 2e 9 ont été invités à répondre sur papier ; nous avons analysé les 23 productions récupérées (elles figurent en annexe 18 I 3) ;

- les élèves de la 2e 10 ont partagé leurs écrits sur le blog de la classe ; un fil de 21 billets comprend deux publications d'élèves de la 2e 9 ayant préféré l'écriture en ligne (en annexe 18 I 2).

La consigne demande aux élèves d'écrire en leur nom mais dans une situation hypothétique (« conseilleriez-vous ») de manière à produire un jugement argumenté et étayé par des retours au texte. Le commentaire subjectif doit défendre une position tranchée et non négocier des significations.

Nous comparons d'abord les écrits sur le forum et sur papier avant d'examiner leur rôle dans le dispositif.

Les écrits sur papier et sur le blog diffèrent un peu selon le volume et le degré de textualisation. Le tableau suivant reprend les points de repères quantitatifs.

	Pour les 23 écrits sur papier	Pour les 21 billets sur le blog
Moyenne du nombre de mots (du nombre de lignes[206])	66 mots (7 lignes environ).	99 mots.
Nombre d'écrits d'une longueur supérieure à 90 mots (environ 10 lignes manuscrites)	6	8

Les billets du blog sont à la fois plus longs (en moyenne) et plus organisés que les textes de lecteurs rédigés sur le papier, qui ressemblent parfois à des notes juxtaposées et font plus souvent que les écrits en ligne l'économie des connecteurs logiques. La relative rareté des demandes d'écriture sur feuilles (préparatoires aux analyses) dans les séances de la professeure peut expliquer cette différence ; mais il convient aussi de noter l'effet mobilisateur de la situation d'écriture sur le blog, comme le suggère le choix de deux élèves de la 2e 9 d'écrire en ligne avec leurs camarades de l'autre classe. Alors que les productions sur papier sont des écrits pour soi et pour la professeure, les billets appellent un effort d'écriture parce qu'ils sont destinés aux pairs en même temps qu'à l'enseignante. La situation d'énonciation sur le blog rend moins hypothétique l'expression de conseils à un « ami » et lui donne plus de sens.

La notion d'activité fictionnalisante du lecteur (Langlade, 2006 ; Fourtanier et Langlade, 2007) est utile pour établir des distinctions entre les « textes de *lisant* » des deux corpus, de manière à mieux situer les « points d'achoppement » et leurs traitements. Les lecteurs scripteurs expriment – successivement et parfois simultanément dans un même écrit – trois aspects de l'activité fictionnalisante : la recherche de « cohérences, mimétique et axiologique » et l'appréciation de l'impact esthétique.

Les écrits en ligne et sur le papier reviennent sur des réactions identiques. Quelle que soit la situation, les écrits font massivement retour sur ce qui dans le poème dérange et scandalise. Le premier billet d'élève (2, Julien), par exemple, pointe deux raisons largement partagées d'une lecture dysphorique : la représentation hyperbolique des atrocités (« c'est un poème sadique le personnage de Mourad aime torturer et tuer ») ainsi que la rupture de cohérence mimétique introduite par le geste de compassion inexplicable de Mourad envers un pourceau à l'agonie (« le seul moment où le texte montre une reconnaissance quelconque c'est envers un porc égorgé dans Bagdad »). Les affects les plus intensément exprimés concernent les atteintes à la cohérence axiologique à la fin du poème. La copie n°6 (Daniel) explique directement les

[206] Les sondages sur plusieurs copies conduisent à retenir une moyenne de 9 mots par ligne dans le corpus des écrits sur papier.

émotions éthiques du lecteur : « Quand j'avais fini de lire ce poème j'étais furieux de savoir que le pouvoir peut amener à faire des choses sans raison ».

Le malaise dans la participation est également thématisé dans plusieurs billets, par exemple :

> Le sultan Mourad est pour moi un réel meurtrier, il est pourtant décrit comme puissant, vainqueur et maitre du Monde, cela m'agace donc (10, Victoria).

Le fil des billets et la série des copies présentent cependant des différences qui peuvent être rapportées aux situations de travail.

Les échanges asynchrones entre élèves favorisent plus les retours sur la facilité/difficulté à effectuer une lecture participative. Les copies s'autorisent beaucoup moins fréquemment que les billets des retours détaillés sur des actes de participation et ne reviennent jamais sur le déroulement de l'expérience de réception. Il est possible que le travail sur papier soit plus volontiers assimilé par les élèves à un exercice scolaire répondant à une attente d'expression de la lecture distanciée. Le modèle d'une écriture métatextuelle ayant pour fonction de justifier des intentions du texte ou de l'auteur semble plus prégnant dans cette situation en dépit de la demande de jugements de gout.

Deux élèves ont expliqué en entretien leur préférences pour le travail sur papier (les transcriptions des entretiens avec les élèves sont réunies dans l'annexe 18 VI). Le premier revient sur son rapport à l'écriture manuscrite :

> (04 : 56) Ayoub : écrire sur un clavier c'est pas la même chose qu'avec un stylo […] 05 : 27 en fait on comprend mieux [en écrivant] avec le stylo/ un changement soudain comme ça c'est bizarre (Entretien du 09 mai 2016)

La posture plus scolaire de l'écriture sur papier répond mieux aux attentes de cet élève qui se déclare en outre méfiant envers les demandes de retours sur les lectures subjectives de sa professeure.

L'autre élève indique que la situation d'énonciation sur le blog l'expose trop :

> (06 : 25) Laurine : j'aime pas du tout/parce que/ à l'écrit je suis pas bonne et/ montrer mon écrit aux autres personnes du blog//j'y vais sur le blog/ je lis ce que les gens ont fait/mais j'écris jamais rien […] en fait je le fais chez moi sur une feuille/pour moi-même (Entretien du 09 mai 2016).

Pour cette déclarante, l'écriture « sur une feuille » préserve des regards des pairs. Ainsi, elle écrit pour elle-même plus encore que pour la professeure.

Les textes de *lisant* cherchant à exprimer les réactions du lecteur sont à la fois plus nombreux et plus détaillés sur le blog. On ne dénombre que six reconstitutions précises d'actes de participation dans l'ensemble des 23 écrits sur feuille, les élèves se contentant le plus souvent de récapituler par un hyperonyme des effets perçus. Les 21 billets sur le blog réunissent, quant à eux, 15 descriptions précises de l'expérience participative, souvent accompagnées de citations.

Sur les copies, l'effort pour résoudre les étrangetés du poème par la proposition d'une signification cohérente l'emporte sur l'exploration des tensions de la lecture participative. On remarque en particulier que les derniers vers chantant la rédemption de Mourad accueilli par la voix divine dans « l'Éden », qui suscitent sur le blog des réactions de stupeur indignées, sont plutôt commentés sur les feuilles comme des effets programmés par le poème. L'auteure de la copie 17 (Jade) lit ces vers comme une « chute inattendue » ; ils appellent dans la copie 19 (Inès) une formule objectivante qui prend acte simplement d'un contraste sans expression marquée de l'indignation « la fin n'est pas appropriée (le sultan ira au paradis malgré les crimes qu'il a commis) ». Les copies proposent aussi plus souvent que les billets des interprétations visant à ressaisir une cohérence perdue au niveau littéral : on compte cinq « synthèses » visant à donner sens aux étonnements sur papier mais une seule sur le blog, dans le dernier billet du fil. Sur feuilles, deux interprétations contrastées s'expriment :

- une lecture optimiste fondée sur les thèmes du rachat (dans la copie 2) et de la bonté irréductible de l'homme (dans la copie 11 et dans la copie 21, qui précise : « Il faut croire qu'il y a quand même une part de bonté dans tout être méchant et monstrueux[207] ») ;

- une lecture politique, lucidement pessimiste, sur le thème du « pouvoir [qui] rend mauvais » (copie n°6).

Les copies présentent des similitudes dues au partage de stéréotypes au sein de la communauté interprétative des élèves ; les billets montrent un jeu d'influences beaucoup plus systématique à travers lequel les écrits de la réception évoluent. L'interactivité des productions asynchrones soutient le développement de textes de *lisant* selon trois cheminements :

- d'abord, par des apports de précisions à partir des reconstitutions de réactions, en particulier axiologiques ; des contributeurs reviennent sur les éléments textuels qui les ont fait réagir, comme dans ce billet :

[207] Cette copie particulièrement aboutie (a-t-elle été enrichie par des recherches ?) est une impression d'un document word.

> Trois vers ont frappé ma lecture (ligne 25 à 27 page 288) : « Mourad fut saint ; il fit étrangler ses huit frères ; comme les deux derniers petits, cherchaient leurs mères et s'enfuyaient, avant de les faire mourir ». Ce passage m'a choquée et je ne désirerais pas le partager avec un ami » (9, Victoria).

La citation des vers qui ont suscité un mouvement de la subjectivité (une pratique que l'on ne retrouve pas dans les copies) permet à la fois de justifier les affects exprimés et d'inciter des interacteurs à (re)faire, à distance, l'expérience décrite. Paradoxalement, le locuteur partage ces vers choquants avec les participants au blog (les interlocuteurs réels) pour faire comprendre pourquoi il ne « désire pas partager ces vers avec un ami » (l'interlocuteur fictif) ;

- ensuite, plusieurs contributions distinguent des appréciations esthétiques à côté des jugements moraux pour interroger ce qui gêne la participation, par exemple, « je trouve que rentrer dans l'histoire est très compliqué » (19, Elyne). Des contributeurs se centrent sur les difficultés à s'approprier un poème étrange en pointant les écarts avec les codes auxquels ils sont habitués. Le billet 6 par exemple précise que l'histoire du sultan n'est « pas ordonnée » (Emma) ; il est prolongé par le billet 9 qui caractérise un sentiment global d'étrangeté devant la narration : « je trouve qu'il n'y a pas assez de détails contrairement aux histoires de maintenant » (9, Léa). La réflexion progresse en ligne jusqu'à interroger la relation du lecteur réel à un lecteur modèle, comme dans cette remarque : « Et personnellement, je n'ai pas compris tout ce que voulait faire ressentir Victor Hugo à travers ce personnage » (12, Tim) ;

- enfin, des billets mettent en tension des réactions morales et les appréciations esthétiques de l'écriture poétique ou différentes facettes de la participation. Dans les billets 6, 8, 15 et 20 essentiellement, des énoncés complexifient les reconstitutions centrées sur le lecteur en reliant les retours sur une frustration au niveau sémantique et sur la perception d'une beauté poétique, par exemple dans l'extrait suivant : « le sens du texte reste flou, complexe et peu compréhensible. Cependant les rimes présentes en fin de lignes apportent un côté harmonieux et très poétique au texte » (8, Orlane).

La séquence des messages en ligne reconstitue donc une diversité de postures adoptées par les lecteurs, successivement ou parfois simultanément ; elle témoigne des efforts pour rendre compte d'une participation à un poème jugé étrange ou scandaleux. La réflexion s'y exprime surtout par des textes de *lisant* élaborés dans lesquels l'expression de contenus subjectifs clairs est associée à des retours sur une expérience de réception envisagée dans sa complexité[208]. Le dernier billet relance la réflexion en fondant une évaluation positive du poème

[208] Ces notions sont définies au chapitre 4 de la première partie (1.2.1 et 1.2.2).

sur la prise en compte d'une expérience participative difficile mais qui, en empêchant une élucidation trop rapide, pousse à interroger les significations :

> Je recommanderais la lecture de ce texte à un ami car, malgré la complexité de ce texte je le trouve intéressant […] je pense que le lecteur pourrait se poser des questions par rapport à ce texte (22, Clément).

Le fil des billets aboutit *in extremis* à thématiser l'interrogation interprétative mais sans thématiser de significations à discuter. Quant aux préparations sur feuilles, elles ont conduit à proposer quelques significations à travers des synthèses de la participation et de la distanciation.

Il reste à analyser le rôle des productions asynchrones dans les échanges en classe lors de la séance du 02 novembre 2015 (dont la transcription est consultable en annexe 18 II 2).

Le premier moment de travail en face-à-face (18 minutes environ), consacré à la stabilisation d'une compréhension d'ensemble à partir d'un questionnaire à choix multiples, mène à une interrogation sur la fin du poème :

> (20 :49) P : le texte pose des problèmes hein / et pas forcément seulement des problèmes de compréhension » (Heures du 02 novembre 2015 fichier vidéo 1).

Pour engager ensuite des retours sur la réception du poème qui vont occuper une grande partie de la séance, la professeure repropose sa consigne d'écriture préparatoire : (21 : 26) « P : je vous donne cinq minutes pour préparer la réponse à la question est-ce que vous conseilleriez la lecture de ce texte à un ami ? » (*idem)*

La professeure ne conduit pas un « débat » (terme qu'elle utilise en classe et en entretien pour désigner les échanges donnant la parole aux élèves lecteurs) s'appuyant sur des divergences pour développer un effort interprétatif mais elle encourage surtout l'expression de réactions axiologiques et affectives. Elle indique en entretien (annexe 18 V) que la prise de connaissance des écrits asynchrones lui a permis de confirmer des hypothèses[209] sur les réceptions des élèves : « d'après mes souvenirs […] les élèves achoppent toujours sur cette histoire de rédemption de sultan Mourad » (Entretien du 22 juin 2016). Ces informations lui permettent de centrer les échanges sur des vécus subjectifs intenses.

Assez rapidement dans la première heure, la professeure invite à revenir sur les derniers vers qui mettent en question les cohérences (mimétique et axiologique) du récit :

> (28 : 52) Léa : ben euh je sais pas je sais pas j'ai bien aimé la fin
> P : tu as bien aimé la fin // alors là on a deux opinions différentes en tout cas la fin concentre un ptit peu voilà des réactions différentes pourquoi tu as bien aimé la fin Léa ? et j'aimerais

[209] Prévisions fondées sur l'expérience de l'année précédente.

> bien que les autre aussi se positionnent par rapport à/à ce dénouement aussi bon / pourquoi tu as bien aimé toi ? […]
> Maëlys : ben jtrouve ça ben moi je trouve ça illogique qu'on tue plein de gens et après qu'on soit vénéré à la fin comme un dieu et qu'on ait le droit euh (Heures du 02 novembre 2016, fichier vidéo 1).

Le retour sur la fin scandaleuse suscite des jugements contradictoires, de nature à interroger la complexité des réactions. (Léa ne s'explique pas pourquoi elle apprécie la fin : « je sais pas je sais pas j'ai bien aimé la fin ») et les significations. Cependant, la conduite des échanges limite l'effort de pluralisation des significations, comme le montre l'interaction suivante :

> (29:55) Maëlys (vivement) : non mais non mais voilà […] mais qu'il soit envoyé au paradis alors euh qu'il a rien à faire au paradis en fait
> Fanny : mais il tue tout ce qui est sur son passage mais euh ce même Mourad secourt un porc alors qu'il a tué sa famille ainsi que des innocents
> P : oui / et ?
> Fanny : faut croire qu'il y a quand même une part de bonté dans tout être méchant
> P : ok alors ça est-ce que/comment je peux faire le lien avec la question que j'avais posée à savoir conseiller ou pas ce texte à un ami ? (*idem*).

L'expression vive d'une indignation par Maëlys amorce bien un débat en provoquant l'objection de Fanny qui avance une interprétation déjà formulée dans sa préparation (la copie 21). Mais en demandant à Fanny de prendre une position au regard de sa question initiale, la professeure interrompt le débat interprétatif qui s'enclenchait. Elle recentre l'échange sur les verbalisations de réactions sans en faire des points de départ d'une négociation interprétative.

Selon une démarche analogue, elle choisit ensuite de revenir sur quatre billets du blog (ceux des deux élèves de la classe et deux de « l'autre classe ») :

> (04:54) P. vous allez me dire si vous êtes d'accord / alors en fait j'ai posé la question euh pareil est-ce que vous conseilleriez cette lecture à un ami mais à l'autre classe […] j'avais l'objectif en fait de vous montrer ce qu'ils avaient écrit pour voir si c'était un peu pareil que ce que vous pensiez (Heures du 02 novembre 2015, fichier vidéo 2).

Projetés après les premiers échanges en classe, les billets sélectionnés servent donc surtout à confirmer la convergence des réactions axiologiques, non à relancer les lectures. Au fur et à mesure de sa lecture des écrits projetés, la professeure commente les rapprochements avec les lectures exprimées en classe, par exemple : (06 :13) « P (*lit le billet* 7) /c'est ce que vous disiez au départ […] on est bien dans ce qu'on dit là dans le débat » (*idem*).

L'enseignante conçoit comme un « débat » le partage des réceptions coordonnées et comme une problématisation la seule expression d'une participation dysphorique ou malaisée. Cette logique recherche les expressions de la participation pour elles-mêmes, en tant que témoignages d'un engagement des élèves dans la lecture. La professeure accepte parfaitement

que le cours s'appuie sur la projection de billets écrits par des élèves d'une classe différente puisqu'elle cherche à mettre en lumière l'horizon d'attente moyen des lycéens de seconde plus que des lectures individuelles.

Après un moment (développé pendant presque 30 minutes) de verbalisations des (in)compréhensions et des réactions, le travail en classe se prolonge par une recherche collective de ce qui peut expliquer la fin du poème. Les échanges sont alors conduits de manière à institutionnaliser progressivement des significations et des effets. Une élève, à l'ordinateur de la classe, construit sous *word* une trace écrite relue et complétée en fin de séance par l'enseignante :

> (23:19) P (*lisant le document de synthèse*) la chute peut être considérée comme une moralité/comme une seconde chance » […] Mourad est devenu mauvais à cause de son pouvoir face au porc il redevient humain/à mon avis vous pouvez faire des développements sur le côté poésie hein (*elle écrit*) la poésie longue très bien (*idem*).

À travers l'accueil des propositions d'élèves la professeure suggère des analyses plus abouties qu'elle développe parfois elle-même, par exemple par un développement greffé sur l'inférence d'une élève :

> (13 : 29) Fanny : il [Mourad] est peut-être / possédé
> P : ben attention parce que là/faut revenir au texte […]/finalement il y a quelque chose d'intéressant parce que on ne sait pas quand on lit le texte on n'a pas accès à la comment dire au for intérieur de Mourad/et ça c'est hyper intéressant je trouve parce que dans le texte on ne connait le personnage que par ses actes et pas par ses pensées du tout […] en fait on ne sait pas et c'est comme si Mourad finalement nous était inconnu alors que finalement c'est le personnage principal vous avez pas eu cette sensation-là ? (*idem*)

La « sensation » que l'enseignante reconstruit dans son discours est un effet programmé par le texte qu'elle analyse devant les élèves (« faut revenir au texte/ finalement »). De surcroit, La professeure a proposé elle-même la lecture contextualisante appelée par sa séquence qui réunit différents poèmes dénonciateurs de Victor Hugo :

> (03 : 38) P : hm / ok euh finalement dans ce texte là si on résume un petit peu il y a différents problèmes la chute il est intéressant de mettre ça en relation avec euh « chanson »/« petit petit » il y avait une chute aussi vous vous souvenez ? C'était quoi la chute de « chanson » ? […] oui Daniel ?
> Daniel : toi tu te noieras dans la fange
> P : […] et Victor Hugo parlait de quel personnage là ?
> Daniel : de Napoléon / trois
> (*idem*).

La séance, tout en s'appuyant sur de nombreuses verbalisations des lectures personnelles synchrones et asynchrones, relance faiblement l'effort d'interprétation. Les retours au texte restent peu nombreux et sont souvent remplacés par des reformulations d'évènements

fictionnels (privilégiant par conséquent la dimension narrative du poème) ; les expressions de désaccord sont d'autant moins encouragées qu'il s'agit de trouver un consensus sur ce qui gêne ou scandalise. La conduite de l'exploitation des billets révèle une hésitation entre deux enjeux sans trouver une voie pour entretenir une réflexion au profit d'une démarche de lecture analytique. D'un côté, la professeure insiste auprès des élèves sur l'importance de dégager ce qui « dérange » à la lecture :

> (44:44) P : ce sont les points qui dérangent qui sont intéressants […] parce que c'est des points problématiques (Heures du 02 novembre 2015, fichier vidéo 1).

D'un autre côté elle propose à une lecture contextualisante pour développer des savoirs littéraires, quitte à injecter des interprétations.

1.3.4. Un exigeant dialogue des interprètes sur le blog de la professeure I : entre interrogations et élucidations

Les expérimentations de l'année 2014-15 ont conduit la professeure I à systématiser une alternance de deux moments de travail asynchrone, qu'elle distingue au cours d'un entretien (transcrit en annexe 22 V) de la manière suivante :

> (15:15) Les réflexions autour du mémoire[210] cet été m'ont incitée à une pratique quotidienne [du blog]/entre chaque séance en fait / sur le mode qu'ai-je compris du texte en amont et qu'ai-je retenu du texte en aval (Entretien du 04 septembre 2015).

Dans le mémoire universitaire portant sur ses usages du blog pour l'enseignement de la littérature auquel elle fait allusion, elle décrit une fonction heuristique des échanges en ligne « en amont » des heures. Elle cherche ainsi à centrer l'attention des élèves sur le texte autant que sur leurs réceptions. Les écritures asynchrones antérieures aux heures de cours se prolongent souvent par des moments de pointage collaboratif de significations en classe[211]. Les échanges asynchrones « en aval » des travaux en classe prennent, quant à eux, une fonction récapitulative :

> (15:58) et donc ce que [les élèves ont] retenu de la séance va me permettre de mettre en place […] un exercice de synthèse […] mais très différent […] d'une synthèse de manuel sur un genre ou un procédé 17 : 06 là en fait j'aimerais bien que ces billets qu'ils vont rédiger en aval soient beaucoup moins détachés du texte étudié (Entretien du 04 septembre 2015).

Pourtant, en dépit des intentions de l'enseignante d'accueillir la diversité des retours sur les réceptions et de susciter une co-construction des bilans intégrant des lectures négociées, les

[210] Ce travail universitaire a été soutenu une semaine après l'entretien.
[211] Nous appelons dialogues des interprètes ces échanges synchrones visant à confronter des interprétations. Nous indiquerons dans sous-sections qui suivent ce qui les distinguent de débats interprétatifs.

échanges en ligne ne concernent qu'un nombre réduit d'élèves de ses classes de 3e. Comme ces derniers peuvent traiter les demandes préparatoires sur le blog ou sur le papier, la portée des dispositifs hybrides s'en trouve limitée. La décision de laisser ce choix aux élèves a été motivée par la volonté de ne pas heurter les parents voulant interdire l'usage de l'ordinateur en semaine à leurs enfants[212], mais cette conduite trahit aussi une approche du blog comme simple support numérique d'écriture. De fait, l'enseignante a proposé deux situations d'écriture aux objectifs différents. L'écriture en ligne constitue une situation spécifique et plus exigeante que la préparation sur papier parce qu'elle suppose de prendre position dans la communauté de lecteurs en tenant compte des billets d'autrui, sous le regard de la professeure. Les échanges en forum ont donc surtout réuni des élèves se sentant capables d'accepter ce risque et/ou que cette situation stimulait pour explorer des significations originales[213].

Les limitations que font apparaitre les pratiques hybrides de la professeure I conduisent donc à se demander dans quelle mesure le surcroit de visibilité de quelques interprétations apporté par le blog contribue à inhiber l'effort interprétatif (en classe comme en ligne). Les analyses de trois situations en 1.3.4.1 et 1.3.4.2 apportent des informations utiles pour situer des zones de fléchissement réflexif dans des dispositifs hybrides de formation des lecteurs reposant sur une progression (plus nette que dans le cas précédent) vers la construction d'interprétations argumentées.

1.3.4.1. Du blog à la classe, une confrontation de lectures explicatives et esthétiques d'un poème résistant d'Apollinaire

L'examen de la situation 16 permet de clarifier les effets d'apprentissage d'un dispositif hybride bien rodé à la fin de l'année scolaire 2014-15. La lecture analytique du poème d'Apollinaire, « Reconnaissance » (*Calligrammes,*1918) (en annexe 22 III) enchaine les temps de travail suivants :

- une invitation à commenter librement le poème entraine l'écriture de 12 billets, du 16 au 18 mai 2015 ; ces posts intitulés « analyses du poème» s'efforcent de justifier des significations par des mises en relation de procédés et d'effets (ce fil est reproduit en annexe 22 I 3). À ce stade, la professeure attend des propositions métatextuelles sans poser de normes de composition, comme elle le précise en entretien (annexe 22 V) : (23 : 54) « ça peut être un essai de

[212] Dans un collège où ce souhait parental a du poids, l'enseignante n'a pas cherché à déplacer ces représentations.
[213] Ce phénomène a été plus marqué en 2014-15 que l'année suivante.

commentaire je laisse une grande liberté dans la forme que vont prendre les billets » (Entretien du 04 septembre 2015) ;

- le premier moment de travail lors de l'heure du 19 mai 2015 (dont la captation est transcrite en annexe 22 II 3) s'appuie sur la réactivation des remarques proposées sur le blog pour « trouver les différentes significations » des énoncés résistants du poème, de manière à « formuler des hypothèses de lecture » (Heure du 19 mai 2015 fichier vidéo 1) ;

- les analyses du poème visant à justifier les significations et les effets verbalisés (en ligne et en classe) sont développées ensuite, pendant la plus grande partie de l'heure (49 min de la captation vidéo) ;

- un second moment asynchrone (ou sur feuille) répond à une demande d'élargissement :« P: je vais vous demander […] de voir si vous repérez dans [la] table des matières [du recueil] des thématiques que nous avons notées » (*idem*) ; cette consigne n'a entrainé l'écriture que de 6 billets d'élèves, du 19 au 25 mai 2015.

L'examen de la séquence des 12 billets préalables aux travaux en présentiel révèle deux tendances divergentes. Certains contributeurs s'efforcent d'élucider des énoncés poétiques en les ramenant à des sens précis, par référence à une lecture contextuelle (de nature biographique et historique), par exemple : « Je pense que le poète parle et raconte la vie des poilus dans les tranchés durant la guerre » (1, Léa) et, surtout :

> Le "seul bouleau" peut symboliser le soldat n'ayant plus d'unité […] "Pâlit au seuil de l'horizon" le verbe "pâlir" signifie que le soldat meurt. "Au seuil de l'horizon" fait allusion à l'éloignement des tranchées, pour la vision d'un soldat la tranchée ennemie est au bas de l'horizon. Ces deux vers signifient que lors d'un assaut le soldat est touché et est en train de mourir (3, Jean-Baptiste).

Cette lecture explicative, qui cherche à réduire les résistances en proposant un récit stéréotypé, hérite du billet 1 et influence 5 autres contributeurs (les billets 5, 7, 10, 11, 12). L'autre moitié des lecteurs scripteurs, en revanche, manifestent la conscience de complexités en revenant sur les incertitudes des réceptions. Les posts 2, 4, 6, 8 et 9, plus réflexifs, interrogent la représentation de la guerre qui semble évidente aux autres élèves, par exemple : « Ce poème ne fait pas directement référence à la guerre mais il fait allusion à un univers un peu étrange, qui évoque le rêve » (9, Samuel).

Certains contributeurs font retour sur la polysémie des images et sur des réactions esthétiques du lecteur. Leurs billets témoignent d'une attention à l'écriture poétique. La disposition sur la page des trois derniers mots du poème, les uns au-dessous des autres (« vers / les / cieux »), en particulier, suscite des manifestations d'étonnement, ainsi : « Les derniers

mots du poème, "vers les cieux" sont disposés d'une certaine façon. Les cieux sont dans le ciel, en haut, pourtant les mots vont vers le bas » (6, Cloé).

Les interactions écrites en différé se maintiennent donc pour un nombre réduit d'élèves à travers la confrontation des lectures élucidantes et des lectures questionnantes. Pourtant, la demande d'« essais de commentaires », en l'absence d'interventions professorales en ligne, ne conduit pas à des négociations entre les lecteurs scripteurs adoptant des positions divergentes. Les propositions restent en attente d'une suite et d'un arbitrage.

Le travail en classe s'ouvre par le prolongement des verbalisations en ligne. La professeure valorise globalement le fil des billets (et les préparations sur feuille) sans distinguer les postures esthétiques ou explicatives (et référentielles) : (00 :57) « P : bien / alors j'ai regardé un petit peu ce que vous aviez fait sur le blog c'est d'excellente qualité je pensais pas que vous verriez tout ça » (Séance du 19 mai 2015, fichier vidéo 1).

Elle souligne surtout le fait que les billets ont mis en lumière les éléments de lecture qu'elle juge importants et pointe l'intérêt des stratégies de lecture que le blog a rendu visibles :

> (01:10) P : vous avez déjà vu beaucoup de choses donc ce qu'on va faire c'est que/ vous allez prendre le texte et on va commencer par l'annoter tous ensemble à partir de tout ce que vous y avez vu /il y a certains d'entre vous qui ont vraiment essayé de voir ce qui se cachait derrière certains mots et donc on va entourer ces mots et on va essayer de trouver les différentes significations qu'ils peuvent recouvrir (*idem*).

L'enseignante n'invite pas à une discussion par retour sur les échanges en ligne mais soutient une entreprise de réunion des propositions interprétatives à partir de la réénonciation des billets par leurs auteurs. Or les hypothèses de significations proposées par les élèves ne peuvent s'additionner puisque la lecture explicative qui ramène tous les énoncés étranges à la représentation de la guerre exclut l'interrogation de la polysémie. La professeure souligne le caractère systématique de la lecture élucidante en effectuant la régulation métacognitive suivante :

> (08:59) P : attention / je vous mets en garde contre quelque chose/euh vous formulez des hypothèses à partir des mots du texte c'est très très bien c'est ce qu'il faut faire ensuite / il faut vous garder de la surinterprétation (*idem*).

La confrontation des lectures et la mise en tension des divergences sont effectuées par la professeure, au cours des répétitions, sous sa supervision, des propositions déjà effectuées en ligne. L'enseignante finit par mettre explicitement en doute la lecture référentielle : (20:37) « P : la question que je vous pose/ […] est-ce que vous avez vraiment l'impression ici // que c'est un soldat qui est en train de nous raconter / son agonie ? » (*idem*)

Le renforcement des lectures esthétiques par l'enseignante stimule la recherche de la polysémie du poème dans la deuxième partie du temps collectif ; en quelques minutes, les lectures se diversifient. Plusieurs rebonds réflexifs proposés alors prolongent des écrits asynchrones, en particulier dans les deux interventions d'élèves qui suivent :

- Louise avait exposé en ligne son étonnement devant un calligramme plus abstrait que ceux auxquels elle était habituée :

> La forme de ce poème n'est pas similaire aux autres œuvres d'Apollinaire car nous sommes habitués à voir les poèmes d'Apollinaire prendre des formes d'objet (comme la tour Eiffel) ou de personne (8, Elodie et Louise).

En classe, elle trouve une image intéressante pour rendre compte de son expérience de lecture :

> (33 : 49) Louise : en fait on dirait que le poème//il se DE sin cor / G : désintègre
> P : j'aime bien désincorporer (rire) (idem) ;

- Ambre, la première contributrice à manifester sur le blog une réaction pleinement esthétique, revient sur la tension entre forme typographique et sens des énoncés pour en théoriser les effets. La professeure reformule ainsi l'intervention *mezzo voce* de l'élève :

> 35 : 29 P : Ambre formule l'hypothèse suivante et c'est celle-là qu'on va garder//c'est que le sens dans ce poème d'Apollinaire ne passe pas seulement par les mots mais aussi par une disposition particulière214 (idem).

Cette séance hybride d'étude d'un texte poétique relativement résistant montre qu'en l'absence d'interventions professorales en ligne, le fait de rendre visibles des significations grâce au blog n'a pas suffi à déployer pleinement l'effort interprétatif ; le maintien d'une verticalité dans la conduite de la lecture bride les exploitations du blog. Appréhendé essentiellement comme un moyen de capitaliser quelques propositions de lectures d'élèves répondant bien aux attentes scolaires, l'espace numérique tend au resserrement des lectures autour de quelques positions dont les divergences ne sont pas interrogées. Les verbalisations manifestant une attention à l'expérience de lecture esthétique, souvent allusives voire prudentes, ont été pendant le moment asynchrone de travail occultées par les expressions (assez péremptoires) des lectures référentielles plus réductrices.

[214] On remarque que la professeure se fait la porte-parole de l'élève lectrice (« Ambre formule ») : non seulement il a fallu que l'enseignante autorise le retour sur l'expérience de réception dans ce qu'elle a d'incertain ou de complexe mais l'élève ne la verbalise pas à haute voix pour les autres.

1.3.4.2. Blog de classe ou cercle des élèves lecteurs (se sachant) performants ? Entre institutionnalisation précoce et interrogation des significations au cours de l'étude de *1984*

Nous considérons ici les situations 13 à 15bis (du tableau général), relatives à l'étude de *1984*. La professeure I a proposé l'étude du roman d'Orwell à ses élèves de 3e au cours des deux années de notre partenariat selon une même séquence de cours. La séquence d'enseignement qui prolonge et met en question une définition de l'utopie antérieurement construite associe une réflexion sur la force immersive de la fiction romanesque à l'exploration de sa dimension argumentative. Les extraits retenus pour les lectures analytiques renvoient à l'évolution du protagoniste Winston dans la première partie du roman : l'incipit (insistant sur les perceptions du héros), une conversation avec Sym à propos de la novlangue, un monologue intérieur faisant retour sur l'expérience de la « double pensée », enfin, la scène de la découverte fascinée par le protagoniste d'un presse-papier ancien chez un antiquaire. Le personnage est appréhendé à travers les prises de conscience d'un totalitarisme aliénant qui s'exprime dans son environnement, mais aussi en lui, par sa manière de penser. Le dispositif d'enseignement entend donc aborder le roman d'Orwell à la fois comme une fable dénonciatrice, modèle d'anticipation dystopique et comme l'occasion d'une expérience de réception assez forte et potentiellement ambivalente. Le souvenir de sa lecture personnelle, sur lequel la professeure a souhaité revenir en entretien, joue un certain rôle dans ses choix :

> (40 : 20) je n'arrivais pas à lâcher [le livre]/je l'ai lu d'une traite et j'espère susciter chez certains le même gout//je ne peux pas dire que c'est un roman qui m'a plu/ça a été un entonnoir/mais c'était terrible (Entretien du 23 janvier 2015).

Nous avons pu prendre des données, deux années de suite, sur deux séances hybrides de lecture consacrées au même extrait, l'épisode montrant Winston faisant l'acquisition d'un presse-papier ancien (l'extrait figure en annexe 22 III). Nous examinons les efforts pour relancer la réflexion des élèves lecteurs en restant attentif aux fléchissements de l'effort interprétatif.

En 2014-15 (fil en annexe 22 I 2) comme en 2015-16 (fils en annexe 22 I 5), le blog a tout d'abord servi à partager la compréhension d'ensemble ainsi que les contenus de la subjectivité (concrétisations, affects) dont les élèves lecteurs sont conscients après la découverte du texte. Il s'agit d'un ensemble de notations agrégeant les propositions d'un sens global cohérent, des hypothèses narratives (à travers des paraphrases inférentielles), des évocations de réactions de lecteurs (axiologiques essentiellement) et des propositions de significations, dont le dosage n'est pas le même en 2015 et en 2016.

En 2015, les échanges en ligne ont fait suite à la découverte du texte en classe (le 17 mars), quelques minutes avant la fin de l'heure (la captation vidéo est transcrite en annexe 22 II 2). La lecture à haute voix par l'enseignante a immédiatement suscité deux réactions centrées sur la fascination de Winston pour le sulfure, avant que la professeure n'expose les consignes d'écriture asynchrone suivantes :

> (49 :32) je vous demande […] sur le blog ou sur feuille […] de produire un texte à partir de ce que vous avez lu […] ça peut être un texte d'invention / qui vous a été inspiré par la description de cet objet […] soit /vous évoquez ce que ce texte / vous inspire vous faites des liens avec d'autres choses » (Heure du 17 mars 2015).

Le fil de 14 billets comporte 13 écrits métatextuels et une seule description inventive. Les contributeurs paraphrasent l'admiration du protagoniste pour le presse-papier ancien pour dégager différentes significations. 10 billets[215] s'efforcent de retrouver des significations déjà posées au cours des travaux antérieurs selon une démarche interprétative suffisamment consciente pour être (rapidement) thématisée par le rédacteur du billet suivant : « l'auteur a mis en évidence dans de petits messages subliminaux ce qu'il avait dénoncé dans le reste du roman telles la liberté interdite et la restriction du langage » (4, Valentin). Le contributeur revient sur son effort pour retrouver des thèmes déjà étudiés (au cours de la séance du 17 mars à propos d'un autre extrait du roman) dans un épisode qui ne les reprend pas explicitement. La remarque métacognitive décrit une démarche inférentielle (« de petits messages subliminaux ») appelée par le cours appréhendant le roman comme une dénonciation du totalitarisme.

L'épisode est lu par plusieurs contributeurs comme représentatif de la « résistance » (7, Romain) de Winston, à travers trois thèmes :

- l'acquisition d'une antiquité combat l'effacement étatique des mémoires, ainsi :« Cet objet date d'une époque révolue, l'état tentant d'effacer ce passé, cet objet à une valeur symbolique car il pourrait devenir un des seuls objets datant d'une époque de liberté » (5, Maximilien) ;

- l'admiration esthétique vaut affirmation d'une subjectivité consciente d'elle-même contre la négation des individualités, comme dans l'affirmation suivante : « le parti voudrait supprimer la possibilité […] que les personnes aient des gouts différents et puissent donc trouver quelque chose de beau (11, Maelle) ;

[215] Les billets 2,3,4,5,6,8,10, 11, 12, 13.

- certaines analyses du dialogue entre Winston et l'antiquaire, enfin, réinvestissent une réflexion conduite lors de l'étude de l'extrait précédent sur le thème de l'appauvrissement totalitaire de la langue ; par exemple : « Winston emploie le mot "superbe" tandis que l'homme le mot "belle", comme si […] aucune notion comme magnifique, sublime, superbe etc. n'existaient » (3, Justine).

Quatre billets[216] (trois écrits métatextuels auxquels s'ajoute une écriture inventive) avancent des significations selon une autre démarche. Les concrétisations produites par les lecteurs s'identifiant au regard de Winston absorbé dans la contemplation du presse-papier conduisent à abstraire des notions et des valeurs incarnées par l'objet. Le premier billet décrit précisément cet effort de simulation mentale : « Si l'on essaie de visualiser l'objet tant convoité, je penserais plus à une bulle temporelle (le verre) dans laquelle une vie (le corail) serait en train de s'étendre et de s'étirer » (1, Mégan). Mais cette « synthèse de la participation et de la distanciation » n'influence que modérément les billets ultérieurs.

Le fil garde donc trace de deux cheminements de sens inverses et de natures différentes vers la production d'inférences : une voie descendante, qui applique une grille de lecture institutionnalisée, et une voie ascendante, qui prend appui sur la reconstitution d'un acte de participation (la vision par les yeux de Winston) pour des symbolisations motif par motif (le « verre » renvoyant à une « bulle temporelle », le corail, à « la vie »). La première démarche relève d'une compréhension globale déjà stabilisée tendant à gommer la complexité de l'expérience de réception (en l'occurrence, la simulation mentale d'une contemplation) La seconde démarche nous semble se rapprocher d'une manière de sémiotiser que le philosophe de l'art Nelson Goodman nomme « l'exemplification[217] ». Selon lui, en effet, la « dénotation » ou renvoi du signe à la référence, se distingue de « l'exemplification » qui constitue un « mode de symbolisation » faisant émerger des perceptions « certaines propriétés » (1968/2011) qu'elles incarnent et représentent à la fois. La lecture reconstituée dans le billet 1 avance des significations par une quasi « exemplification » dans la mesure où la contributrice simule une perception si précisément que des concrétisations jouent pour elle le même rôle que des apparences réellement perçues. Le verre et le corail imaginés à la lecture deviennent des échantillons de notions générales (le temps, la vie). Cette seconde manière de dégager des significations est plus inventive que la première ; elle constitue un réinvestissement moins

[216] Les billets 1, 7, 9, et 14.
[217] La réflexion de Nelson Goodman est commentée dans le chapitre 3 de la première partie, l'exemplification est définie en 1.2.2.

applicatif des lectures déjà institutionnalisées. Pour autant, les billets tentent d'ajouter des significations aux significations sans interroger des ambivalences ou des tensions. On peut noter par exemple que l'assimilation à la « vie » d'un fragment coralien mort et fixé dans le sulfure ne suscite aucune question, pas plus que l'association arbitraire (que le texte ne justifie pas) du verre à une « bulle temporelle ».

Sur la base de nos notes d'observation, nous remarquons que le travail en classe (du 23 mars 2015) qui a suivi le premier moment asynchrone n'a pas conduit à diversifier les lectures exprimées, bien au contraire. Un premier moment d'oralisation des « impressions » des lecteurs (d'une durée de 7 minutes) a surtout entrainé les réénonciations par quelques-uns (déjà actifs sur le blog) de lectures déjà institutionnalisées. La professeure a demandé ensuite le repérage « des idées essentielles » de quatre écrits asynchrones qu'elle a sélectionnés (les billets 2, 4, 7 et 11). Une telle utilisation du blog pour constituer un stock de suggestions à préciser et à prolonger ne suscite pas des retours réflexifs ou critiques sur les lectures exprimées en ligne. Certaines régulations professorales en classe mettent aussi l'accent sur la structure et l'organisation des billets pour faire valoir des normes rhétoriques qui seront utiles au lycée. En somme, deux exigences caractéristiques du commentaire littéraire, l'organisation et l'enrichissement des analyses, ont essentiellement orienté les choix d'exploitation des billets.

En avril 2016, la découverte du même extrait a été effectuée par les élèves en autonomie, au titre du travail personnel. Le fil antérieur à l'heure de cours répond à la consigne « qu'avez-vous compris ? » ; il comporte 16 billets reconstituant la fiction pour rechercher un sens global pleinement cohérent (sur les plans de la cohérence mimétique et axiologique) et inférant des intentions de personnages. Les contributeurs considèrent une triple relation : la transaction commerciale (entre l'antiquaire et Winston), la fascination de Winston pour le presse-papier et le rapport de rébellion/assujettissement que les personnages entretiennent avec un pouvoir totalitaire. Ces billets se révèlent moins réflexifs et encore moins divers que ceux qui ont été produits en février 2015. La moitié des contributeurs proposent des reconstitutions de la fiction faiblement inférentielles : les billets 1, 2, 3, 6, 11, 12, 13 et 14 exposent certaines motivations des personnages. 7 autres écrits plus fortement inférentiels établissent une relation entre l'épisode lu et l'effacement totalitaire des traces du passé ; mais ils ne reprennent que cette seule signification. Les billets 7, 8, 9, 10, par exemple se répètent sans grandes variations Un seul écrit asynchrone thématise vraiment le regard de Winston pour proposer une lecture plus originale et distanciée :

> Cet objet est le sujet principal et cet extrait, tout est fait pour que cet objet puisse nous fasciner comme il a fasciné Winston, exemple : « Il y avait une douceur particulière, rappelant celle de la pluie » (15, Eden).

Ce message abouti souligne un déplacement de perspective qui le démarque des autres billets ; écrire « cet objet est le sujet principal » revient à signaler un effet précis dont la citation finale incite à (re)faire l'expérience. Le billet développe une « synthèse de la participation et de la distanciation » qui reconstitue un mouvement de la subjectivité (l'identification à Winston) avant de l'envisager comme un effet en situant son origine dans le texte (« tout est fait pour que »).

L'exploitation des billets en classe, le 11 avril 2016 (transcription en annexe 22 II 2), prend appui sur les significations majoritairement partagées en ligne afin d'insister sur l'acte de résistance et de pensée libre que constitue l'acquisition du presse-papier. Les questionnements concernent surtout les motivations des personnages selon une lecture sensible au suspense ; l'hypothèse d'une duplicité de l'antiquaire est posée à la fin de l'heure. L'enseignante enrichit la lecture en attirant elle-même l'attention sur la fascination de Winston, mais sans renvoyer au billet 15.

Le fil postérieur à l'heure en classe répond à la demande suivante qui invite aux retours sur la description de l'objet :

> (02:23) P : je vous demande/de préférence sur le blog […] de faire toutes les remarques nécessaires sur le style de la description de l'objet […] sur la manière dont […] le presse-papier est […] décrit (Heure du 11 avril 2016, fichier vidéo 2,).

La séquence des écrits en ligne présente des billets plus interprétatifs que le fil antérieur au travail en classe (et souvent intitulés « interprétation » de l'extrait). La centration sur la relation esthétique représentée dans le roman conduit à l'expression de deux sortes de synthèses de la participation et de la distanciation.

D'une part, la reconstitution des perceptions de Winston conduit à symboliser comme dans certains billets de l'année 2015. Le billet suivant par exemple reconstitue l'extraction de symboles : « un presse-papier […] pourrait avoir un sens caché et une signification particulière […] de l'os, symbole des restes, de l'héritage (du passé). […] le corail […] serait une porte vers le rêve » (14, Luana). Le billet 15 du fil antérieur au cours (cité ci-dessus) a pu avoir aussi une influence en différé sur ces écrits.

D'autre part, des réactions (esthétiques) de lecteurs prennent en compte des choix d'écriture caractérisant l'extrait. Le billet suivant par exemple, propose une analyse interprétative : « le passage […] a la particularité de contenir des […] adjectifs mélioratifs, que

l'on ne trouve que très rarement dans *1984* […] C'est une description poétique de l'objet » (5, Liv).

On trouve dans ce fil prolongeant les travaux en classe un type de synthèses de la participation et de la distanciation proche de celles qui seraient attendues dans un commentaire littéraire.

La comparaison des deux séances asynchrones à un an d'intervalle montre la tendance à faire usage du blog à la manière d'une vitrine de propositions dignes d'être reprises pour construire une lecture institutionnalisable, en limitant assez vite la confrontation des divergences. Le partage en ligne antérieur aux analyses devient l'expression d'un cercle d'élèves lecteurs scolairement performants, par conséquent il pourvoie en propositions à augmenter sans servir d'appui à la discussion des significations Nous avons noté cependant une différence entre les deux années : il a fallu en avril 2016 revenir au blog après une heure d'échanges synchrones pour obtenir des propositions plus réfléchies. Trois conditions peuvent expliquer une uniformisation (et une superficialité), plus forte en 2016 qu'en 2015, des lectures exprimées en ligne après la découverte du texte :

- les consignes pour le travail asynchrone ne sont pas les mêmes : en février 2015, demander d'« évoquer ce que le texte [inspire] » incite aux associations symboliques, alors que la question « qu'avez-vous compris ? » conduit à des recherches d'inférences conformes à un sens d'ensemble posé depuis l'étude du 2^{e} extrait ; Winston effectue, en acquérant le presse-papier, un acte d'homme libre qui manifeste ce que sa prise de conscience de la « double pensée » (2^{e} extrait étudié) et sa position sur la novlangue (3^{e} extrait) laissaient pressentir ;

- le fait d'entretenir l'expérience de réception en classe avant le travail asynchrone, le 17 mars 2015, a joué un rôle. Bien que peu d'éléments aient été verbalisés au cours des 90 secondes qui séparent la fin de la lecture de la délivrance de la consigne, l'accueil de la remarque spontanée d'élève suivante a suffi à orienter la réflexion sur le blog vers la prise en compte d'une fascination de Winston : (48 : 33) « ils connaitront rien des histoires passées du coup pour lui c'est fascinant de voir/un objet/d'avant » (Séance du 17 mars 2015 fichier vidéo 1). En 2016, en revanche il faut attendre le 15^{e} billet avant qu'une contributrice n'avance qu'un regard sur l'objet constitue un thème digne d'intérêt, les autres s'attachant aux actions des personnages ;

- un dernier facteur explicatif réside certainement dans le groupe des élèves lui-même : les contributeurs qui donnent le ton, sur le blog comme en classe, en 2015 forment un noyau

d'une dizaine d'élèves ayant plaisir à avancer des significations originales ; en 2016, seule l'auteure du billet 15 cité plus haut correspond à ce profil.

En classe, dans les deux situations, la diversification des retours sur l'expérience de lecture est trop peu soutenue par l'enseignante pour entrainer des relances de l'effort interprétatif. Il aurait fallu faire valoir résolument les billets minoritaires (et encore plus fortement en 2016 compte tenu de l'équilibre des voix commenté plus haut) pour espérer susciter l'interrogation d'une lecture trop vite posée parce qu'induite par le dispositif lui-même.

L'orientation récapitulative des demandes pour les travaux en ligne postérieurs aux heures en classe, comme la manière de réutiliser en classe les billets propositionnels pour y rechercher les éléments qu'il faut comprendre et inférer, relève d'une conduite de l'hybridation orientée vers l'institutionnalisation progressive et précoce des lectures. Le modèle d'un MOOC co-construit dont la professeure fait l'aboutissement de ses usages du numérique (voir le chapitre 1, 4.3.5.2), structure en fait l'ensemble des moments de travail. Dans ce contexte, le blog peut entretenir un effort inférentiel et autoriser des retours (parfois fins et réflexifs) sur l'expérience participative ; mais, dans la mesure où les contributions sont utilisées pour agréger des significations, sans relances suffisantes de l'effort pour interroger les potentialités signifiantes du texte lu, la place de la pluralisation des lectures reste nécessairement limitée.

1.3.5. L'écriture en réseau de commentaires composés sur le blog de la professeure F, entre étayage des lectures et effort collaboratif de pointage de significations

Les utilisations des blogs par les professeurs que nous avons observés recherchent, à différents moments du travail de lecture, des écrits métatextuels diversement textualisés, depuis des verbalisations de réceptions jusqu'aux rédactions de paragraphes d'analyses selon des normes scolaires traditionnelles. La professeure F, quant à elle, a cherché à entretenir chez ses élèves de première, à quelques semaines du baccalauréat, une succession d'écrits asynchrones aboutissant par étapes à la rédaction d'un commentaire littéraire en ligne. Avec les situations 7 et 8, elle est la seule des trois professeures de première que nous avons suivies à rechercher par la mise en réseau des écritures asynchrones, la construction collaborative (et supervisée) d'un commentaire littéraire presque entièrement rédigé et publié sur le blog. Son pari consiste à canaliser un effort réflexif et stylistique dynamisé par les échanges en ligne vers la maitrise des normes rhétoriques propres à l'exercice de l'examen. Au cours d'un entretien (transcrit en annexe 19 V), l'enseignante a reconstitué l'évolution qui a conduit à cette pratique du blog.

D'une part, elle établit une relation forte entre l'installation des échanges asynchrones et l'investissement des élèves dans l'écriture de leurs lectures :

> (08 : 18) « [les élèves cherchent] beaucoup plus de sens en fait […] incontestablement [dans]/l'ensemble [des travaux asynchrones] depuis qu'elles[218] ont compris qu'en fait leur lecture était ce qu'on attendait/et pas un lecteur modèle (Entretien du 26 mai 2016, fichier 2).

D'autre part, elle note qu'une posture d'auctorialité est favorisée par la visibilité en ligne des écrits métatextuels et leur utilisation en classe : (13 : 51) « Je pense que ça/ça a été pour elles une expérience assez incroyable […]/une sorte de/ce que j'ai à dire a de l'intérêt (*idem*).

Nous comparons ici les évolutions des productions obtenues lors de deux entreprises de co-construction de commentaires littéraires sur le blog : la première a été conduite en avril 2016 pour l'étude d'un extrait du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo (1829). Le commentaire littéraire commun couronne la lecture interprétative de l'extrait (en annexe 19 II 2) représentant « le dernier trajet » du condamné, dans le cadre de la lecture intégrale de l'œuvre. La seconde écriture collaborative, un mois plus tard, a porté, sur un poème de Paul Éluard (en annexe 19 II 3), « Notre vie » (*Le temps déborde,* 1947). Le travail hybride prolonge une épreuve d'entrainement à l'examen commune aux classes de première du lycée (le 10 mai 2016).

Les deux situations présentent une progression en trois temps de travail conduisant à des écrits asynchrones de plus en plus composés ; les élèves publient d'abord en séance depuis une salle équipée d'ordinateurs (en binômes), puis depuis les terminaux domestiques :

- le premier moment permet le partage de verbalisations des lectures interprétatives visant à faire émerger des significations et des effets dignes d'intérêt ainsi que des analyses partielles ;

- au cours du deuxième temps, les élèves proposent leurs organisations générales des commentaires selon des « axes » de lecture ;

- la troisième étape consiste en la mutualisation de commentaires littéraires structurés en deux niveaux hiérarchiques (les axes et les sous-parties) par reprises et enrichissements (guidés par la professeure) des propositions antérieures ; ce partage aboutit à l'institutionnalisation d'un commentaire commun par le montage professoral des textes des élèves.

[218] La classe comporte une grande majorité de filles.

La progression vers l'écriture de textes répondant aux exigences spécifiques de l'examen s'appuie d'abord sur des reconstitutions des lectures participatives en ligne. Dans les deux situations, on note une certaine fécondité de ces retours écrits sur des réceptions distanciées. Le choix de lancer les écritures des réceptions sur le blog dans le cadre d'une heure de cours a pu favoriser une première mise en réseau des productions après laquelle les partages en plus large différé ont pu se développer. Comme les heures de travail en classe sur le blog n'ont pas fait l'objet de captations, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer le rôle joué par l'accompagnement professoral en classe ; il est certain qu'il a contribué à l'évolution du fil vers des synthèses de la participation et de la distanciation scolairement valorisées que constituent les mises en relations de procédés et d'effets.

La première consigne de travail sur le blog concernant l'extrait du *Dernier jour d'un condamné* (voir annexe 19 I 3) demande des retours sur des lectures immersives : « À cette époque il était courant d'assister aux exécutions des condamnés. Auriez-vous pu vous joindre à la foule que décrit Victor Hugo ? » (1, La professeure).

Une autre intervention professorale précise rapidement le contraste dénonciateur qu'il s'agit d'examiner :

> Diriez-vous donc que le criminel est plus humain que la foule ? Ce serait paradoxal car la foule est composée de gens innocents alors que le criminel a commis un crime... Qu'en pensez-vous ? (9, La professeure).

Au cours de l'heure en salle informatique du 13 avril 2016, 45 billets ont été publiés par 20 contributeurs différents au moins (il arrive qu'un seul nom d'auteur soit indiqué pour un binôme). Plusieurs équipes cherchent à exposer de manière expressive la responsabilité morale d'une foule « inhumaine » en recourant à la comparaison, ainsi :

> Cette foule est représentée comme des vautours autour de ce condamné qui est représenté comme un morceau de viande. Ici est représentée une stratégie de renversement (13, Céline et Stacey).

Certaines de ces trouvailles d'expression seront par la suite reprises dans les écrits plus composés et plus analytiques. L'image du vautour avancée dans le billet 13 est insérée par Céline dans un paragraphe de son commentaire organisé intitulé « une foule cruelle et impitoyable » (46, Céline). Il arrive aussi qu'une association (plus ou moins) métaphorique produite à l'occasion d'un texte de *lisant* se prolonge par des analyses dans un billet ultérieur. Le billet 23 par exemple thématise la hauteur de vue du personnage narrateur devant le spectacle que lui offre son « dernier trajet » : « on a l'impression que le criminel est plus humain et

prendrait la place d'un philosophe alors que les spectateurs prendraient la place de hyènes » (Clémad[219], 23).

Cette réaction en contraste avec les autres textes de *lisant* centrés sur les souffrances morales du condamné a pu inspirer l'analyse suivante d'un quasi détachement du personnage narrateur :

> On pourrait voir que leurs rôles sont inversés, le condamné devrait être cruel, avoir de la rancœur sur la foule, mais au contraire on dirait que le condamné visite les lieux « Mon regard s'est arrêté sur l'autre quai, au-dessus des maisons, à une tour noire » (50, Mélodie).

Du billet 23 au billet 50, « l'impression » est remplacée par un effet bien circonscrit qu'une citation vient justifier.

Certains contributeurs reviennent sur l'opposition entre l'inhumanité (de la foule) et l'humanité (du condamné) (pro)posée par l'enseignante :

- quelques-uns nuancent la cruauté de la foule en revenant sur les marques de compassion évoquées dans la scène narrative, par exemple : « Malgré la cruauté de certains spectateurs on remarque néanmoins […] des femmes ayant tout de même pitié de lui, faisant la remarque de son jeune âge » (6, Othema) ;

- un élève propose la lecture dissidente suivante en s'adressant directement à la professeure :

> Oui parce que comme vous le stipulez dans votre premier commentaire, à cette époque il était normal et courant d'assister à une exécution ; nous aurions pu nous joindre à la foule en criant "à mort !!" (11, Chocolat blanc[220]).

Cet élève fait l'hypothèse d'un horizon d'attente des contemporains du roman pour imaginer une lecture plus contextualisante. L'écart ainsi créé avec la lecture axiologique communément partagée par la classe le conduira dans un billet ultérieur à mettre frontalement en cause l'opposition avancée par l'enseignant entre la foule et le condamné en soulignant que le narrateur « se sent totalement écrasé par l'inhumanité de la foule car à ce moment précis il oublie que lui aussi a commis un crime et est donc de la même façon inhumain » (29, Chocolat blanc).

Une nouvelle intervention professorale en ligne au cours de la séance hybride du 13 avril 2016 invite aux analyses du texte : « À quels indices percevez-vous l'humanité du narrateur ? » (21, la professeure). Cette demande a probablement été suivie de régulations en présentiel

[219] Bien souvent, les deux élèves auteurs d'un billet s'identifient en soudant les syllabes de leurs prénoms à la manière d'un mot valise : ici, Clémence et Imad.
[220] Le seul à ne pas s'identifier par son prénom mais par un pseudonyme (ce que, en entretien, l'enseignante a jugé déplacé).

incitant à définir des axes du commentaire (ou les proposant). Bien que nous ne disposions pas d'une captation de la séance, nous notons qu'un billet posté vers la fin de l'heure (à 12 : 49) ressemble fort à une réponse à une demande de mise en ordre des thèmes principaux identifiés : « On peut d'abord parler de la réaction de la foule. Ensuite du ressenti du condamné » (33, Mélanie).

Les rédactions de commentaires partiels et organisés sont donc rapidement engagées (après 25 minutes environ) au cours de la première heure de travail en classe. Elles se prolongent ensuite pendant une dizaine de jours (du 16 au 28 avril).

Au cours des partages de plans détaillés, on observe un processus de définition d'effets ensuite mis en relation avec des procédés. Des écrits du blog reviennent sur certaines réactions déjà verbalisées pour en interroger l'origine, comme dans l'exemple suivant :

> Victor Hugo a fait en sorte que l'on ne sache pas la nature du crime du condamné, c'est grâce à ce fait que l'on éprouve de l'empathie pour lui. S'il nous avait révélé son crime, on se serait plus facilement mêlé à la foule. (50, Ema L)

La lectrice prend là en considération les lectures empathiques majoritaires mais aussi le billet 29 cité plus haut (« lui aussi a commis un crime et est donc de la même façon inhumain ») pour objectiver un effet d'adhésion affective et morale au condamné (« c'est grâce à ce fait que l'on éprouve de l'empathie »). Cette prise de distance montre un effort d'intégration de la réception actualisante spontanée dans une lecture plus contextualisante qui présume une intention artistique (« Victor Hugo a fait en sorte que »).

Le dernier moment d'écriture asynchrone consiste en une institutionnalisation à partir d'un montage des propositions du fil étayé par la professeure : « Je vous propose de partir de ce commentaire. À vous de l'enrichir. Copiez-le et ajoutez vos remarques en précisant votre nom comme je le fais dans le texte suivant » (56, la professeure).

Le « texte » évoqué consiste en une synthèse organisée du fil des billets dont voici un extrait :

> A) Un spectacle macabre (prof) [221]L'auteur représente cette foule comme étant des monstres. (Stacey). Peut-être peut-on établir un lien entre cette foule et les deux monstres de pierres assis de profil (prof). […] « C'est une chose insupportable que le poids de tant de regards appuyés sur vous » comme si chaque individu rôdait depuis longtemps autour du lieu fatal où se jouera un destin dont on peut apparenter la mise à mort à une mise en scène. (Sophie) (TB TB TB la notion de mise en scène, à développer absolument !! prof) » (56, la professeure).

[221] L'enseignante indique au fur et à mesure les auteurs des différents apports qu'elle associe dans son billet de synthèse.

L'enseignante réorganise les propositions d'élèves tout en faisant apparaitre ses divers ajouts comme le titre de la sous-partie (« un spectacle macabre »), de nouvelles mises en relation intratextuelles (« peut-on établir un lien ») ainsi que des incitations ciblées aux enrichissements d'analyses (« à développer absolument »). Elle a suscité de cette manière 9 commentaires complètement organisés, publiés entre le 29 avril et le 1er mai. L'enseignante clôt les échanges par la publication du commentaire définitif le 18 mai (le 66e billet du fil).

La réitération du même dispositif à propos du poème élégiaque d'Éluard, « Notre vie » montre des effets de distanciation comparables au prix d'un travail d'appropriation du poème assez résistant plus prolongé sur le blog (le fil des échanges est partiellement reproduit en annexe 19 I 4). La première demande professorale en ligne stipule, le 30 mai 2016 : « Nous ferons la correction de votre devoir directement sur le blog. Comment avez-vous interprété ce poème ? » (1, la professeure).

Cette consigne qui invite à dégager des significations avant toute demande de mise en forme d'analyses entraine l'écriture de 37 billets (par 9 binômes), essentiellement lors d'une heure en salle informatique, le 1er juin. Les contributeurs s'efforcent d'abord de produire un sens global cohérent par-delà les résistances du poème. Une recherche d'expressivité dans des textes de *lisant* centrés sur la fiction conduit à prolonger le vers 10 du poème, « La mort visible boit et mange à mes dépens », en représentant « la mort » comme un personnage destructeur vampirisant le poète. Après différents écrits paraphrastiques réutilisant l'allégorie, une contributrice nomme le procédé : « On note la personnification de la mort en un esprit qui détruit tout sur son passage on remarque que la mort […] finit par épuiser le corps du personnage ainsi elle le détruit physiquement » (18, Gabrielle).

Un peu plus tard encore, le billet suivant témoigne d'un effort de définition d'un effet semblable aux retours distanciés sur des affects que nous avons remarqués dans la situation précédente : « On a l'impression que le poète nous fait part de son expérience avec la mort mais aussi pour qu'on ressente de la compassion pour lui » (33, Stacey). En suggérant par la subordonnée à valeur finale que la « compassion » du lecteur est une réponse à une intention du poète (« pour qu'on ressente de la compassion »), la contributrice manifeste son effort de distanciation. L'échange asynchrone conduit dans une certaine mesure à associer un double mouvement de distanciation, par les repérages de procédés dans le texte à lire et, à travers les nombreuses reconstitutions de réactions, une objectivation progressive d'effets dignes d'être analysés.

Dans cette situation, il arrive aussi que le blog accueille des écritures métatextuelles créatives par prolongement d'isotopies du poème, comme dans l'extrait de billet suivant :

> Il dit que sa vie est ensevelie c'est-à-dire que la vie qu'il menait avec sa femme est finie mais aussi profondément enfouie en lui au point de le plonger progressivement dans un mutisme « Mon passé se dissout je fais place au silence » (19, Sophie).

Le commentaire part d'un segment du poème choisi dans le premier vers (« Notre vie tu l'as faite elle est ensevelie »), cité sans guillemets, puis le reformule (« c'est-à-dire que ») pour en extraire le motif de l'enfouissement. Cette isotopie, par retournement du passif (« enfouie ») à l'actif (« le plonger dans ») est alors ressaisie dans la citation du dernier vers du poème (« Mon passé se dissout je fais place au silence »). L'écriture sur la lecture prend ici la forme d'une assimilation des énoncés poétiques, intégrés (plus que commentés) dans un « texte de lecture » (Trouvé, 2011) reconstituant des significations. Cette proposition originale relève du phénomène que Bertrand Daunay nomme « détextualité », c'est-à-dire :

> Une […] forme de fusion énonciative entre texte et métatexte, mais inverse du décalque énonciatif, puisque c'est […] l'énonciation textuelle qui se fond dans l'énonciation métatextuelle (Daunay, 2002 ; p. 15).

Tout en prolongeant ainsi la glose de l'expression du deuil, le billet 19 de Sophie suggère que le poème d'Éluard met en question la possibilité même de la parole poétique (« au point de le plonger progressivement dans un mutisme »). Le jeu des reprises enrichissantes entre billets a ici favorisé le surgissement d'une interprétation autoréférentielle.

En entretien (annexe 19 V), la professeure F se montre consciente d'un effet favorable des échanges asynchrones sur l'effort d'écriture :

> (04 : 28) Le chercheur : quel rôle peut jouer le travail en ligne dans la formation à l'écriture ? […]
> P : j'ai noté que le blog ne favorisait pas du tout une attention particulière sur l'orthographe […] néanmoins/il y a une recherche de la précision du mot qui n'apparait pas à l'oral […] sur le blog je les vois vraiment en situation de réfléchir au mot/à la phrase qu'ils vont employer (Entretien du 11 avril 2016, fichier 2).

À travers la démarche d'écriture collaborative de commentaires littéraires qu'elle met en œuvre (à peu près au moment de l'entretien), l'enseignante cherche à susciter une forme de réflexion qu'elle précise dans la remarque suivante :

> (07 : 55) Ils cherchent vraiment le mot et sa nuance […] pour désigner le rapport que le lecteur peut avoir avec le texte/le rapport que le personnage peut avoir avec le monde/par exemple pour caractériser une atmosphère (*idem*).

La situation 8 permet en outre de voir clairement comment la mise en réseau des expressions diverses de lectures entre pairs soucieux de ménager l'aménité des échanges peut

soutenir l'effort d'une élève éprouvant des difficultés de compréhension[222]. Les 8 billets qu'elle a postés au cours de l'heure du 1er juin précisent graduellement une paraphrase expressive reprenant systématiquement les éléments partagés dans le fil, par exemple : « Ce poème pour moi est une restitution d'une vie amoureuse qui se finit par la mort […] ça devait pas se finir maintenant mais la mort est arrivée comme ça » (7, Déroty, à 12:19).

La contributrice s'efforce même de préciser ses emprunts, ce qui constitue en soi une manifestation réflexive, ainsi :

> Quand Kadiatu parle de l'hiver de la dernière strophe je trouve qu'il y a un contraste entre le début ou tout était beau dans leur vie au mois de mai […] et l'hiver […] ça fait place à la tristesse pour l'auteur (17, Déroty, à 12 :29).

Au cours du premier moment d'échanges asynchrones, la relation avec les deux « axes » du commentaire posés dans le sujet de l'épreuve d'entrainement [223] n'est pas explicite. Le 02 juin, la professeure réoriente les propositions vers la construction d'un corrigé de commentaire en demandant :

> Lisez les commentaires de vos camarades et reprenez les axes de lecture proposés au contrôle : 1) un univers intime et familier, 2) la souffrance du poète. Essayez de nourrir chacun de ces axes pour construire le commentaire de la classe. (39, La professeure)

Puis quelques jours après, le 05 juin, elle institutionnalise une « proposition de synthèse de toutes [les] remarques » (71, la professeure) des élèves.

La construction collaborative en ligne d'un (unique) commentaire de la classe par agrégation des contenus publiés présente des bénéfices et des limites de même nature que celles que nous avons notées pour la situation 7. On remarque en particulier qu'une division tacite du travail d'écriture métatextuelle normée réserve à l'enseignante l'organisation du propos (elle définit à priori les paragraphes et leur ordre), si bien que les élèves ne sont pas invités à la discussion sur ce qui mérite d'être commenté (donc à la problématisation de la lecture) ; leur réflexion est stimulée surtout pour avancer des effets précis et les mettre en relation avec des procédés.

L'effort de définition des effets à travers les publications s'exprime plus fortement encore dans la situation 8 que dans la précédente. Pour compléter le « commentaire de la classe », des contributeurs font retour sur des lectures esthétiques de manière à objectiver la force et les beautés du poème. Le billet 52, par exemple, propose en titre de paragraphe « une confidence

[222] Celle-ci a souligné en entretien ses difficultés et l'aide apportée par le travail avec le blog pour y faire face (voir dans l'annexe 19 VI, la transcription de l'entretien avec Dérothy).
[223] Conformément aux standards de l'épreuve certificative des premières technologiques.

sous la forme d'un poème » (Amélie et Marine). Le billet 61 exprime la perception du tragique : « La fin du poème a une tonalité tragique "mon passé se dissout je fais place au silence" comme si la mort a enfin réussi à prendre le dessus, qu'en fait il ne peut rien contre elle » (Emma et Albane).

Le dispositif analysé ici correspond à une évolution des pratiques hybrides de la professeure F. Celle-ci ne pointe plus les effets dignes d'être commentés autant que dans la situation analysée en 1.2.3 (lorsqu'elle demandait par exemple : « Essayons de voir maintenant comment la caméra nous aide à comprendre l'innocence de Tom »), mais elle s'efforce à travers l'accompagnement des écrits métatextuels de moins contingenter la réflexion des analystes.

Cette évolution des pratiques répond à une volonté d'expérimenter de nouvelles possibilités de travail asynchrone, dont l'enseignante témoigne en entretien :

> (10 : 40) Comment puis-je les inviter à s'approprier les commentaires /pour l'instant je suis un peu en recherche pédagogique […] j'ai quand même fait une expérimentation lundi [avec] des élèves de seconde/ j'aborde une séquence sur le bonheur au XVIII^{e} siècle […] je démarre avec un texte de Rousseau extrait des *Confessions* […] ils avaient ce texte à lire et devaient échanger à partir de la question « partagez-vous cette même conception du bonheur ? […] là je pense qu'ils vont être nécessairement invités à relire les échanges pour nourrir leur explication de texte (Entretien du 11 avril 2016 fichier 2).

La recherche d'articulations entre les écritures de billets propositionnels et de « commentaires » (littéraires, impliquant un travail de *dispositio*) s'est étendue aux dispositifs proposés à la classe de 1re ST2S. Nous n'avons pas d'informations sur la perception d'effets de son innovation par l'enseignante.

Nous remarquons cependant que la logique d'agrégation des contenus qui prévaut dans le dispositif ne favorise pas toujours les décentrations ni les déplacements cognitifs. Certes, l'addition de propositions permet de nourrir le commentaire final au cours de l'ultime moment de travail ; mais les demandes de mutualisation des idées orientent l'ensemble des échanges sans que se développent des phases de retour sur les choix (les significations retenues comme l'ordre des axes et des paragraphes).

Le choix de produire un « corrigé » type grâce au blog peut également être interrogé. Comme nous avons pu le repérer dans d'autres situations, la capitalisation des propositions peut limiter la pluralisation des lectures partagées. En l'occurrence, l'usage essentiellement récapitulatif du blog ne laisse pas une grande place aux interrogations sur l'étrangeté des images du poème qui auraient pu conduire à renforcer la réflexion interprétative. Les quelques expressions de lectures sensibles à la polysémie des vers et aux résistances n'ont pas été

soutenues, la problématisation des lectures n'a pas été entretenue. Les résultats commentés ici conduisent donc à réfléchir à des gestes didactiques qui permettraient de mieux accompagner grâce aux échanges asynchrones la confrontation des interprétations et l'enrichissement des expériences de lecture. Nous développerons cette réflexion au chapitre 3.

1.3.6. Le tableau virtuel *Padlet*, un outil de contrôle des explications de textes dans une classe de 1re littéraire

Au cours des séances hybrides que nous avons analysées, la professeure D a recouru aux écrits en ligne dans le but de construire collaborativement avec ses élèves de première littéraire des explications de texte pouvant servir de références dans l'optique de la préparation à l'examen. Le mur virtuel *Padlet* lui sert à « construire [un] petit commentaire collectif » (Heures du 29 mars 2016 fichier vidéo 2).

Ce dispositif se différencie de celui que la professeure F a mis en œuvre pour l'étude d'un poème d'Éluard par la conduite de l'hybridation. L'enseignante D a choisi de rendre visibles des trouvailles d'élèves grâce au tableau virtuel, au fur et à mesure du travail de lecture, exclusivement au cours des heures en classe (sans aucune publication depuis les domiciles). L'espace numérique est utilisé en tant qu'outil de publication pour offrir un support d'écriture supplémentaire dans le cadre de cours « composites » (Brunel et Quet, 2017).

Avant d'interroger les effets d'apprentissages dans ces situations, nous remarquons qu'elles confirment une nouvelle fois que l'outil ne crée pas les échanges asynchrones et n'y incite même pas. La professeure utilise le logiciel *Padlet* pour disposer d'une surface d'affichage du discours métatextuel en voie d'institutionnalisation, permettant tantôt d'accueillir des fragments d'analyses sous forme de listes, tantôt de publier des paragraphes rédigés collaborativement. Elle ne ressent pas le besoin d'entretenir des échanges horizontaux entre lecteurs alors qu'elle utilise un outil permettant de rendre visibles des interactions en différé.

Nous recherchons, avec les analyses des situations 3 et 4, à comprendre dans quelle mesure et par quels cheminements l'introduction des tableaux numériques en classe favorise la réflexion des lecteurs.

La séance filmée du 29 mars 2016 (voir l'annexe 17 II 1), consacrée à la lecture analytique d'un extrait du *Prince travesti* de Marivaux (la scène 5 de l'acte II, l'extrait étudié figure en annexe 17 III) enchaine trois moments. D'abord, la confrontation de deux « schémas » du

système des personnages proposés par des élèves (en annexe 17 I 1) permet de stabiliser une compréhension d'ensemble de l'intrigue puis d'interroger la complexité des relations entre les personnages féminins, la Princesse et Hortense, amies et rivales. Ce moment d'une durée d'environ 15 minutes prépare les analyses de l'extrait retenu qui met en scène l'émergence du conflit entre la Princesse et Hortense.

Après la lecture à plusieurs voix de l'extrait, un échange collectif (d'environ 25 minutes) est consacré à l'analyse du combat entre l'amitié et la jalousie chez la Princesse et des inquiétudes d'Hortense. Au cours de ce moment, les verbalisations des lectures affectives et axiologiques conduisent à une interprétation prenant en considération la force spectaculaire du dialogue marivaudien, que la professeure résume elle-même de la manière suivante :

> (47 : 17) P : on a touché quelque chose d'important je pense les forces qui s'opposent dans cette scène c'est d'un côté ben cette autorité que cherche à exercer de façon complètement tyrannique excessive cette princesse malgré les habits de l'amitié et d'un autre côté l'amour hein qui a sa force logique implacable contre lequel elle pourra pas trop lutter (Heures du 29 mars 2016, fichier vidéo 1).

Enfin, une heure de travail sur ordinateurs est consacrée à la rédaction collaborative (en binômes) de paragraphes à partir de questions proposées par la professeure (00 : 05) « P : je vais vous faire tirer une petite problématique type bac pour enrichir le *Padlet* chacun aura une question un peu différente sur le texte » (Heures du 29 mars 2016 fichier vidéo 2).

La séance de lecture analytique du poème de José-Maria de Heredia, « Jason et Médée » (Les *Trophées*, 1893) des 09 et 10 mai 2016 repose sur un usage encore plus constant de l'espace numérique, pour préparer (le 09 mai) puis accompagner les analyses. Pour autant, la progression du travail de lecture est analogue au cours précédent. Le film des deux heures du 10 mai (transcrit en annexe 17 II 2) permet de reconstituer les moments suivants :

- la verbalisation « d'impressions » après la lecture à haute voix du poème prolonge les écrits proposés la veille sur un mur *Padlet (*en annexe 17 I 2) lors de la découverte (peu guidée selon l'enseignante) du poème, au cours d'une heure de travail en ligne depuis une salle équipée. Après 5 minutes 30 d'échanges, la vidéoprojection d'un écrit choisi permet de partir d'une proposition de signification pour développer des analyses détaillées du poème ; le billet projeté souligne « une opposition entre la magie blanche (ex: un calme enchanté, riche floraison) et la magie noire (ex. : un parfum de poison) » (5, anonyme) ;

- l'essentiel du temps de travail est ensuite réservé à un repérage linéaire de mots pour expliquer comment le poème entretient l'alternance et le mélange des deux tonalités, le

merveilleux (« la magie blanche ») et une étrangeté plus inquiétante (« la magie noire »), pendant 1h15 environ. Les analyses lexicales (l'exploration des connotations et des alliances de mots) donnent lieu à divers enrichissements (des mises en relation de la syntaxe et des rythmes, de sens et de sonorités) ;

- un troisième temps de travail d'une dizaine de minutes à la fin des deux heures conduit les élèves à inventer, sur papier, des « problématiques » propres à organiser une explication du texte.

Ces descriptions générales des deux séances montrent une tendance à guider assez rapidement vers une lecture commune de manière à aboutir à l'écriture de parties d'un commentaire normé (en ligne le 29 mars, sur papier le 10 mai). Pour y parvenir, la professeure suggère ce qui est digne d'être analysé lors du premier moment de retour sur les verbalisations des lectures participatives ; par la suite, elle (sur)étaye les analyses dans le texte. Les écritures en ligne sont mises au service de cette démarche.

L'étude du texte de Marivaux est fortement orientée par la vidéoprojection des schémas des relations entre les personnages choisis par la professeure. Celle-ci justifie son choix de la manière suivante :

> (05:15) P : alors / j'en ai choisi deux notamment parce qu'ils étaient lisibles plus facilement que d'autres […] mais aussi je les ai trouvés intéressants et on va essayer de trouver ensemble quelles sont leurs qualités et quels sont leurs défauts (Heures du 29 mars 2016 fichier vidéo 1).

Le partage public des propositions d'élèves répond à une intention collaborative (« on va essayer de trouver ensemble quelles sont leurs qualités et leurs défauts ») ; mais dans la mesure où l'ensemble des schématisations n'a pas été portée à la connaissance de tous (ce que le blog de la classe aurait aisément permis), la consigne invite surtout à retrouver des « qualités » et des « défauts » par rapport à des lectures considérées comme intéressantes par l'enseignante. La demande invite à expliquer pourquoi les deux schémas correspondent à des lectures dignes d'être institutionnalisées et à les enrichir par des analyses. Les deux raisons avancées par la professeure pour éclairer sa sélection révèlent cette attente puisque le critère de lisibilité (auquel il aurait été difficile de croire) est aussitôt remplacé par l'allusion à un jugement de qualité (« mais aussi je les ai trouvés intéressants »). La vidéoprojection des schématisations (asynchrones) retenues permet donc de poser d'emblée un axe d'analyse, à savoir l'étude d'un dialogue exprimant la complexité des relations entre des personnages agis par leurs sentiments alors même qu'ils croient à leur libre arbitre. Après ce pointage des significations à valoriser,

la lecture analytique de la scène s'appuie sur une consigne initiale faussement ouverte : (28 :21) « P : quelles sont vos impressions après cette lecture/quels sont les questions les thèmes qui vous sautent aux yeux » (Heures du 29 mars 2016 fichier vidéo 1).

L'imprécision même de la demande incite les élèves à modeler leurs réponses sur des attentes exposées lors des retours sur les deux schémas. Les d'élèves qui prennent la parole (une dizaine) explorent principalement la tension entre la critique morale de la Princesse abusant de son pouvoir pour limiter de mouvement d'Hortense[224] et la sensibilité du lecteur aux souffrances de cette Princesse torturée par la jalousie.

Les lectures plus distanciées sont directement suggérées par la professeure sans procédures de retour sur les divergences ou les complexités des lectures verbalisées par les élèves. Ainsi, l'enseignante propose les axes qu'elle juge intéressants ; elle avance l'importance de prendre en compte l'effet spectaculaire d'un dialogue, puis suggère le rôle actantiel de l'amour comme force agissante :

> (33 : 31) P : est-ce que le spectateur quand il regarde cette scène il a le même point de vue que la Princesse ? […] peut-être qu'on peut encore réfléchir un petit moment avant d'aller sur les ordinateurs//par rapport/à ce problème qu'on a soulevé dès la première scène de l'autorité de la princesse qu'est-ce que vous en pensez dans cette scène de/son autorité (*idem*).

Ces indications amènent à un étayage pas à pas des analyses : la professeure pose les effets à considérer avant de demander aux élèves de repérer les procédés qui les produisent.

Le travail d'écriture en ligne qui prolonge les échanges collectifs montre bien l'entretien d'une communication verticale grâce aux outils numériques, en dépit des intentions déclarées par la professeure. Dans le questionnaire rempli le 07 mars 2016 (en annexe 17 IV), celle-ci insiste sur la fonction de partage qu'elle veut conférer aux tableaux virtuels : « c'est vraiment *Padlet* qui est un outil plus souple qui permet de partager en direct des éléments d'analyse sur un texte ». Pourtant, le travail en ligne du 29 mars (en annexe 17 I 1) montre que le « partage » devient un filtrage de réponses, sans ménager de retours sur les significations suggérées par la professeure ni de négociations portant sur la construction du commentaire. Les écrits ne présentent pas de manifestations d'influences horizontales comme nous avons pu en repérer dans les fils nourris consacrés par la professeure F aux constructions progressives de commentaires littéraires (étudiés en 1.3.5). Rarement signés par les scripteurs, les paragraphes

[224] La réplique suivante a suscité plusieurs commentaires indignés : « LA PRINCESSE Non, ma chère ; je vais faire arrêter tous vos équipages, vous ne vous servirez que des miens ; et, pour plus de sureté, à toutes les portes de la ville vous trouverez des gardes qui ne vous laisseront passer qu'avec moi » (*Le Prince travesti*, II, 5).

répondent aux questionnements que l'enseignante a définis seule et avant la séance, ce qui trahit le projet de conduire à l'explication qu'elle avait prévue. Ces cinq « problématiques » invitent les élèves à organiser et compléter des analyses engagées collectivement : « Montrez que Hortense est dans une impasse » ; « Hortense est-elle un personnage soumis ? » ; « Comment les spectateurs perçoivent ils la situation de la Princesse ? » ; « Marques et limites de l'autorité de la Princesse ? » ; « Liens entre Hortense et la Princesse ? ». Pour finir, on ne compte que six textes coécrits sur le mur virtuel pour une classe de 19 élèves.

Les 09 et 10 mai 2016, la lecture analytique du poème de Heredia (en annexe 17 III) s'appuie sur un usage différent du mur virtuel, moins pour récapituler des lectures déjà institutionnalisées que comme moyen d'accompagner les analyses. Lors des deux heures filmées le 10 mai (transcrites en annexe 17 II 2), après avoir suscité collectivement quelques verbalisations de réactions, l'enseignante annonce que la projection de « vignettes » écrites en ligne la veille (il s'agit des billets 1 à 11 de l'annexe 17 I 2) vise à entretenir une recherche collective :

> (00 : 42) P : *(en distribuant le texte photocopié)* alors euh aujourd'hui on reprend le texte que vous avez découvert hier sur le *Padlet* et on va essayer de partir de ce que vous avez/dit pour *inaudible* […] 01 : 31 P : on va essayer de/de s'en servir comme rampe de départ (Heures du 10 mai 2016, fichier vidéo 1).

Cette fois-ci, l'enseignante ne retient pas elle-même les écrits à considérer mais confie cette tâche à l'élève qui a accepté le rôle de secrétaire de séance, chargé de compléter les publications en ligne au fur et à mesure des interventions :

> (09 : 27) hop voilà donc euh prenons euh/n'importe quelle vignette […] (*À Riad qui manipule l'ordinateur*) sélectionne-s-en une puis tu mets en plus gros sur la page (*idem*).

Le choix de Riad permet de poser d'emblée l'axe de lecture valorisé par l'enseignante :

> (10 : 07) P : alors (*elle lit la vignette)* cette dimension est une opposition entre la magie blanche exemple "un calme enchanté" et de la magie noire exemple "un parfum de poison "/ alors ça voyez une toute petite observation qu'on prend au hasard dans la page et elle est excellente (*idem*).

L'insistance sur l'intérêt du choix prétendument opéré au hasard par le co-auteur du billet, même si elle ne nous semble pas relever d'une volonté consciente de leurrer, entretient l'illusion d'une convergence spontanée des lectures des élèves vers la perception des effets jugés importants pour la lecture à institutionnaliser[225] en faisant oublier le filtrage puissant qu'implique une publication sans véritables échanges horizontaux. Le *Padlet* tel qu'il est

[225] Dans l'expression utilisée par la professeure, « notre petit commentaire collectif » (citée précédemment), le possessif peut trahir cette croyance.

employé dans la séance agit triplement comme un moyen de limiter la diversité des propositions d'élèves :

- l'écriture dans l'espace numérique lors de la séance du 09 mai n'a mobilisé qu'un petit nombre d'élèves, capables de gloser le texte conformément aux attentes d'une professeure qui valorise les expressions aboutie d'une sensibilité esthétique aux textes ; les rédacteurs des 11[226] « vignettes » écrites ont dû traiter une demande d'écriture peu explicite et, selon les déclarations de la professeure, très ouverte [227] : (01:07) Mais vraiment je n'étais absolument pas intervenue hier /on n'avait même pas lu le texte ensemble/c'était directement sur le *Padlet* j'ai rien dit (Entretien du 10 mai 2016 fichier 2) ;

- au début du cours du 10 mai, la demande de sélection d'une (seule) « vignette » à vidéoprojeter répond au souci de mettre en lumière des remarques valorisables. La publication de nouvelles « vignettes » sur le tableau virtuel au fur et à mesure des échanges en classe favorise les propositions les plus conformes aux attentes professorales, qui témoignent des lectures impliquées et savantes des bons élèves ;

- le 10 mai, l'écriture sur le tableau virtuel, effectuée en direct par deux secrétaires de séance successifs, permet l'institutionnalisation progressive d'une lecture analytique par ajouts de notations mettant en relation procédés et effets. Le statut des publications en ligne vidéoprojetées au fur et à mesure des analyses est ambigu, comme le montre la régulation suivante : (41 : 45) « P (*à Riad qui fait le secrétaire*) tu t'en sors ? Tu prends des petites notes//après on s'en servira pour faire un support synthétique (Heures du 10 mai 2016 fichier vidéo 1). Alors que le mur virtuel est réputé servir à rendre visible une lecture en construction grâce à l'accueil sous forme de « petites notes » des propositions des élèves, l'enseignante souligne le rôle qu'il jouera « après[228]» pour afficher un texte récapitulatif et unifié, utile aux futures révisions (« un support synthétique »). La perspective de la publication de ces « notes » contribue à leur ôter le caractère heuristique qu'elles sont censées avoir.

Les remarques dignes d'être agrégées au commentaire collectif s'attachent à définir des effets attendus par le texte. Pour y parvenir, la professeure opère des ajouts, comme dans l'exemple suivant à l'occasion d'un arrêt sur l'enjambement des vers 1 et 2 (« En un calme enchanté, sous l'ample frondaison / De la forêt, berceau des antiques alarmes ») :

[226] La classe réunit 19 élèves ; nous n'avons pas pu récupérer les écrits sur papier.
[227] Nous n'avons pas eu connaissance de la/des consigne/s précise/s pour les écrits en ligne du 09 mai.
[228] Le mur virtuel une fois relu par la professeure est publié sur le blog de la classe.

> (25 : 41) P : oui alors là ce qu'il y a c'est qu'ils sont SOUS l'ample frondaison hein donc […] c'est vraiment le côté MASSIF hein de cette végétation […] le mot lui-même frondaison se déploie comme ça à la rime et en plus il y a (*gestes des bras*) l'enjambement les frondaisons de la forêt et donc votre enjambement là quel effet il va avoir par rapport à ce que je viens de vous dire ? (Heures du 10 mai 2016 fichier vidéo 1).

La professeure suggère là directement une lecture esthétique lettrée attentive aux relations entre rythmes, syntaxe et sens que les élèves, centrés à ce moment-là sur les concrétisations imaginaires de lieux, n'abordent pas spontanément. C'est elle qui affirme la fusion des formes et du sens en invitant à apprécier l'enjambement.

L'accompagnement des analyses par l'écriture sur le tableau virtuel permet à la professeure de sélectionner ou de décrire (donc de modéliser) des effets produits par le texte sans vraiment entretenir les retours sur leurs réactions par les élèves. Il arrive aussi que l'enseignante refuse l'expression d'une lecture, par exemple, lorsqu'une élève est revenue sur l'expression « les éclairs de l'antique toison » (au vers 8) : (36 : 25) « F2 : "éclairs" on dirait que c'est Thor/les dieux contrôlent la nature » (*idem*). Sans exclure frontalement l'association mais sans demander de justifications ni la faire discuter, la professeure commente le thème de la puissance des dieux comme un trait des narrations mythologiques grecques. Le billet écrit par le secrétaire sur le mur virtuel institutionnalise une autre association intertextuelle, jugée plus conforme : «"les éclairs de l'illustre Toison" (vers 9), possible rapport à Zeus (les éclairs) ou décrire la dangerosité de la toison » (15). La proposition de l'élève lectrice est exploitée en classe mais n'est pas reprise sur le mur virtuel.

Par des reformulations de propositions d'élèves et des ajouts permettant de rédiger des « notes » dignes d'être publiées en ligne, la professeure construit un lecteur modèle. Elle thématise par exemple des réactions subjectives d'un lecteur cultivé : (37 : 55) « P : ces histoires d'alarmes souvent ça nous renvoie au concept même de la tragédie […] "berceau des antiques alarmes" on se dit tiens c'est la forêt des mythes. » (Heures du 10 mai 2016 fichier vidéo 1). « Nous » et « on » réfèrent à un lecteur lettré capable de reconnaitre la connotation tragique du paysage sylvestre esquissé dans le poème. La situation hybride conduit donc dans ce cas à un phénomène de « réduction du champ d'action des lecteurs empiriques » (Daunay, 2002, p.142). Bertrand Daunay désigne ainsi l'exclusion des verbalisations de la lecture participative, centrées sur les contenus. Dans le travail de la professeure D, de telles expressions, tout en étant permises, sont (discrètement) évacuées ; ces paroles-là ne laissent pas de traces sur le mur virtuel.

La comparaison des dispositifs étudiés en (1.3.5) et ici permet de mieux situer un intérêt des échanges en ligne entre lecteurs. Les professeures F et D cherchent toutes les deux à faire construire un commentaire littéraire dans des classes à examen en recourant à l'écriture en ligne. Mais l'usage du mur virtuel par la professeure D, uniquement comme outil de publication des réussites, réduit la liberté laissée aux lecteurs pour construire un métatexte savant au-delà (et parfois à côté) des propositions des élèves. Le dispositif de la professeure F, quant à lui, favorise (et exige) une certaine collaboration entre élèves, en particulier pour définir des effets du texte et organiser les analyses. Il est intéressant de constater que dans ce cas la professeure s'efforce d'en tenir compte[229] pour construire un commentaire institutionnalisé alors que l'enseignante D évacue, complète et rectifie comme elle l'entend des paroles d'élèves. Le maintien de véritables échanges asynchrones, en rendant visibles (et présentes dans les mémoires puisqu'elles sont utiles à la rédaction collaborative) des propositions d'élèves plus développées et construites qu'à l'oral, pousse la professeure F à des ajustements plus nombreux ; la prise de risque est dans son cas plus importante.

L'analyse des dimensions de l'hybridation[230] permet de mieux situer la différence entre les mises en œuvre des deux professeures.

Le dynamisme des interactions à travers l'hybridation (DH) demeure faible dans le travail de la professeure D, qui ne cherche pas à entretenir des interactions en ligne et échoue à relancer des échanges lors des passages d'un mode de travail à l'autre. La captation vidéo des heures du 10 mai 2016 montre que les interactions orales entre élèves restent pratiquement inexistantes, d'autant que la publication des « notes » analytiques sur le mur virtuel impose une communication verticale. L'enseignante F, en revanche, fait dépendre la progression (de la lecture écriture) du dynamisme des échanges en ligne, en relançant régulièrement l'écriture asynchrone interactive (en classe et à la maison). Corrélativement, la nature des écrits asynchrones diffère : alors que les « vignettes » publiées sur le tableau *Padlet* de la professeure D fixent (d'emblée et prématurément) des éléments à retenir, les écrits asynchrones suscités par la professeure F conservent une plasticité qui décroit progressivement, au fur et à mesure de la co-élaboration du commentaire partagé.

[229] Avec certaines limites mentionnées en .3.5.
[230] Ces dimensions sont définies au chapitre 1 de la présente partie en 3.2.3.2.

1.4. Profils d'usage

Les analyses de la présente section permettent de différencier des profils d'usage des blogs et forums dans le cadre des approches analytiques de textes littéraires.

Un premier profil privilégie le partage en ligne de travaux effectués en classe. Le blog est avant tout une vitrine de réalisations (à destination des élèves voire de la communauté professionnelle) même quand il est configuré en forum. Cet usage peut s'accompagner d'une réticence à installer véritablement des échanges asynchrones entre lecteurs. La professeure G (1.1.1) limite le travail asynchrone aux commentaires évaluatifs des travaux collaboratifs en présentiel, sans entretenir une écriture asynchrone heuristique. La professeure D (1.3.6) évite les échanges en large différé, de nature à confronter des lectures empiriques. En ménageant des temps d'échanges en ligne intégrés aux séances en classe (à partir d'un nombre limité de postes informatiques voire du seul ordinateur du professeur), elle contrôle et filtre les reconstitutions des lectures de manière à obtenir les éléments attendus. Dans ces cas, les blogs ou les murs virtuels sont utilisés de manière à réduire les échanges (est-ce toujours délibéré ?), ce qui permet à l'enseignant de sélectionner les propositions institutionnalisables dans un nombre limité de textes de lecteurs. En d'autres termes, cet usage des forums reproduit en ligne la situation énonciative du cours dialogué sans entrainer de retour réflexif sur les billets. Significativement, les professeures G et D n'ont pas commenté un déplacement de posture permettant de déceler ce qui cherche à se dire dans les productions en ligne des élèves. Un tel usage des médias asynchrones peut amener à naturaliser les réussites puisque les élèves ne sont pas en mesure de savoir pourquoi certaines reconstitutions de lectures sont valorisées, refusées ou « retoquées ». Il ne conduit pas les professeurs à interroger leurs postures d'enseignement.

Dans les autres situations étudiées, les blogs sont employés en tant qu'espaces de réflexion, pour confronter divers retours sur les lectures à travers des échanges en différé plus ou moins horizontaux. Trois profils d'utilisation s'ajoutent à celui que nous avons décrit ci-dessus.

Nous distinguons d'abord les usages privilégiant les verbalisations des lectures participatives. Le travail de la professeure E (décrit en 1.3.3.) et celui du professeur J (1.3.1.2) recourent aux échanges asynchrones avant tout pour susciter les expressions de réceptions psycho-affectives et axiologiques. La professeure E considère que les expressions des lectures des élèves constituent par elles-mêmes les interprétations à retenir dans le cours : « les interprétations viennent des interventions des élèves moi j'ai aucun à priori aucune piste »

(Entretien du 22 juin 2016). Le professeur J prolonge l'immersion fictionnelle par un jeu de rôles é d'abord sur les murs virtuels, puis en classe. Dans ces situations, l'espace numérique sert à confronter des textes de *lisant* et certaines synthèses de la participation et de la distanciation (actualisantes). Mais les écrits asynchrones ne font pas l'objet de retours réflexifs ou critiques visant à interroger d'autres vécus subjectifs (que les manifestations d'identification ou quelques jugements moraux) ou à revenir aux textes pour interroger leurs significations. Ces usages amènent les professeurs à expérimenter des questions et consignes variées principalement dans le but d'obtenir de nombreux retours sur les expériences de lecture. En outre, avec ce type d'usage, le professeur peut être tenté de ménager des apports savants à côté des propositions des élèves, sans ménager un dialogue des contextualisations et des actualisations (subjectives).

À l'inverse, un autre profil est caractérisé par la recherche de productions métatextuelles traditionnelles voire normées à travers la communication asynchrone. La professeure B (1.2.1) cherche à formater précocement les billets des élèves par un contrôle serré en ligne. Il s'agit pour elle de faire écrire d'emblée (et dès le début de l'année en classe de 2e) des textes analytiques mettant en relation des effets et des procédés. Cette entreprise, comme nous l'avons vu, traduit :

- d'une part, la volonté de façonner les expressions de la subjectivité (de manière que des élèves mentionnent des effets dont la professeure envisage l'étude) ;

- d'autre part, le désir de centrer les échanges immédiatement sur l'étude de formes textuelles.

La professeure C (1.2.2), quant à elle, choisit, en classe, au moment du retour sur le blog, les éléments qui lui permettent de développer l'explication de texte qu'elle attend. Les stratégies des professeures B et C conduisent donc à utiliser le blog comme un stock d'écrits analytiques dans l'espoir d'organiser rapidement un commentaire littéraire. Cette tendance évacue de fait la possibilité d'écrire des posts réellement propositionnels, témoignant d'un tâtonnement ; elle ne laisse pas place à la co-construction d'un projet de lecture par la confrontation de verbalisations des réceptions. Comme avec le premier profil, le blog devient un outil puissant pour sélectionner des réponses voulues.

Les usages que les professeures B et C font des médias asynchrones dans les situations examinées dans la présente section nous semblent servir une approche des textes plus proche de la « lecture méthodique », qui a tenu une place centrale dans des programmes du lycée de

1987 à 1995, que de la « lecture analytique ». La « lecture méthodique » consiste en : « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ». (Ministère de l'Education nationale, 1987, p.20). Les Instructions Officielles de 1987 précisent aussi que « l'on ne saurait récuser les réactions personnelles des élèves, au terme d'une lecture » (*idem*). La persistance de ce modèle dans les pratiques des deux (jeunes) professeures peut expliquer les ambigüités de leurs contrats didactiques. D'une part, ces enseignantes veulent que leurs blogs accueillent des échanges entre lecteurs et conçoivent que des « réactions personnelles » s'expriment au début et non « au terme » du travail de lecture ; d'autre part, elles cherchent à canaliser « la construction progressive d'une signification » (au singulier) selon les hypothèses qu'elles posent en général elles-mêmes. Les blogs permettent des expressions des réceptions qu'elles ne récusent pas mais qu'elles ne mettent pas en relation pour interroger des significations.

Un dernier profil d'usage des outils de communication asynchrone, enfin, correspond aux dispositifs cherchant à associer les retours sur l'expérience de lecture, son étrangeté ou ses difficultés et des productions métatextuelles plus organisées et interprétatives, lors d'un deuxième ou d'un troisième moment de travail en ligne. Des situations proposées par la professeure F (1.2.3 et 1.3.5), le professeur J (1.3.1.1), la professeure H (13.2) et la professeure I (1.3.4) cherchent de diverses manières à articuler les expressions de la lecture participative (montrant déjà diverses formes de distanciation) et des textes scolairement valorisables. Certes, ces articulations sont plus ou moins travaillées et restent souvent peu accompagnées de régulations métacognitives, mais elles expriment une même tendance à relancer la réflexion à travers des retours sur les textes de lecteur/lecture. Le cas de la professeure F montre même une intéressante évolution vers ce profil. Après une première tentative (1.2.3) enchainant de manière brutale l'écriture de la participation et celle de la distanciation analytique (à l'occasion de l'étude d'une séquence filmique), l'enseignante a recherché une progression permettant d'entretenir l'oscillation dialectique des modalités de lecture. Dans une expérimentation ultérieure (1.3.5), elle invite à revenir sur les fils de billets pour faire élaborer par étapes des commentaires littéraires répondant aux exigences de l'épreuve certificative. Les professeurs utilisant la communication asynchrone selon ce profil sont souvent conduits à regarder autrement les écrits des élèves. L'accès à ce profil révèle un effort de réflexion sur la progression hybride. Il y a là un enjeu de formation professionnelle sur lequel nous reviendrons au chapitre suivant.

Les situations que nous avons examinées jusqu'à présent montrent donc que les usages des blogs posent à nouveaux frais la question de l'articulation des écrits subjectifs et analytiques que les didacticiens de la littérature ont abordée dans différents contextes d'innovation (voir au chapitre 1 de la première partie, en 2.1). Les travaux hybrides révèlent, en effet, différentes difficultés à faire « dévolution » d'un travail de lecture envisagé comme une implication distanciée. La notion de « dévolution » définie par Guy Brousseau (1998) renvoie à la prise de responsabilité de l'apprentissage par l'élève. Gérard Sensevy fait remarquer que « parler de dévolution suppose de parler de dévolution de quelque chose à quelqu'un » (2011, p.75), faute de quoi « l'action conjointe [de l'Élève et du Professeur] en "milieu didactique" » (*idem*) ne peut être pleinement pensée.

En définitive, les usages scolaires de blogs et forums de lecteurs pour les approches analytiques des textes se distinguent selon les manières d'organiser (ou non) un transfert de la responsabilité de lire. Les examens de pratiques hybrides effectives conduisent donc à interroger les conditions d'une dévolution de deux apprentissages attendus dans le contexte actuel de l'enseignement de la littérature :

- l'expression des lectures participatives dans l'espace scolaire, qui implique la reconnaissance et la caractérisation de contenus subjectivement vécus au cours des lectures (et après-coup) ;

- l'exploration autonome de potentialités signifiantes des textes lus à travers des propositions publiques de significations (considérées comme) inédites.

La prochaine section est consacrée à l'étude des travaux hybrides de lectures cursives.

2. L'hybridation au service des lectures cursives : des tentatives pour soutenir la lecture participative et interprétative autonome

La lecture cursive est définie, dans les recommandations institutionnelles françaises pour l'enseignement secondaire comme une « forme courante de la lecture », effectuée principalement hors de la classe mais « prescrite » par le professeur pour « une exploitation dans le cadre de la séquence d'enseignement » (Programmes du lycée, 2^{e} et 1res générales et technologiques, 2010 ; la définition date de 2001). Les « deux modalités différentes de lecture scolaire » (*idem*) que constituent la lecture cursive et la lecture analytique doivent être associées par les enseignants.

Les programmes pour le cycle 4, en vigueur depuis 2016, reprennent la dichotomie lecture cursive *vs* analytique sans apporter de précisions sur ces activités :

> Chaque année du cycle, l'élève lit : au moins trois œuvres complètes en lecture intégrale ; au moins trois œuvres complètes en lecture cursive ; au moins trois groupements de textes (lectures analytiques et cursives). (Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 ; cycle 4, p. 236).

Quant aux programmes pour le cycle 3 (qui fait transition entre l'école primaire et le collège), ils ont tendance à élargir la définition de la lecture cursive :

> En 6e, les professeurs de français ont plus spécifiquement la charge d'affermir et de développer les compétences de lecture liées à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, mais sont amenés également à faire lire des textes documentaires, des articles de presse, des documents composites (pages de manuel par exemple) ou numériques en fonction des besoins de la discipline. Ces lectures doivent également faire l'objet d'un travail spécifique de compréhension en fonction des besoins des élèves. (Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 ; cycle 3, p.107).

Au nom de la nécessité (tout à fait essentielle) d'un apprentissage de la compréhension, la lecture cursive semble intégrer toutes les formes de construction du sens à l'occasion de lectures de textes documentaires comme littéraires. Cette conception ne considère ni la spécificité de la réception littéraire ni le fait que lire cursivement un texte fictionnel exige un effort de participation qui excède la compréhension des informations.

Par ailleurs, les recommandations institutionnelles pour le cycle 3 proposent les distinctions suivantes :

> La lecture des textes et des œuvres se fait selon diverses modalités : lecture cursive pour les ouvrages que les élèves peuvent lire de manière autonome, lecture accompagnée d'une œuvre intégrale ou parcours de lecture dans une œuvre, éventuellement différencié selon les élèves, groupements de texte (Bulletin Officiel du 26 novembre 2015 ; cycle 3, p.110).

La lecture cursive est donc caractérisée à la fois par des enjeux et des démarches plus divers que les approches analytiques (dont le but est la « construction progressive d'interprétations » et leur justification par l'examen détaillé des textes littéraires) et par une exigence d'autonomie. La diversité des « modalités » précisées dans la citation qui précède signale que l'effort de lecture continuée en toute autonomie fait l'objet d'une médiation à l'école comme au collège. Les auteurs des programmes pour le cycle 3 insistent aussi sur l'importance de faire accéder à la lecture cursive : « Il s'agit de passer progressivement au cours du cycle d'une lecture accompagnée par le professeur en classe à une lecture autonome, y compris hors de la classe » (*Ibid*). Cette phrase, dont on ne trouve pas d'équivalent pour les autres cycles, tient compte du fait que la lecture cursive n'est pas une pratique établie à priori

chez tous les élèves. Cette activité constitue un objet d'enseignement dont l'enjeu est en quelque sorte l'acquisition d'une pratique culturelle.

La lecture cursive constitue donc un objet didactique en tension puisque devant prendre une « forme courante » tout en répondant à une prescription. Elle est impulsée, accompagnée ou exploitée en classe mais doit s'effectuer principalement à la maison, en autonomie. La lecture cursive apparait même comme un lieu d'ambigüité, voire de malentendus. Séverine Kakpo en analyse différentes expressions dans un article paru dans *Le français aujourd'hui* (2014). Sur la base d'entretiens avec des « familles populaires », la chercheuse montre « à quel point les réquisits de l'école en matière de lecture cursive sont difficiles à décrypter pour des parents qui, le plus souvent, ne sont pas familiers des formes légitimes de la culture » (Kakpo, 2014, p.45). Les parents qu'elle a interrogés tantôt accentuent la « déscolarisation » d'une pratique qu'ils ne considèrent pas comme sérieuse (c'est-à-dire permettant d'apprendre quelque chose), tantôt s'attachent à une « re-scolarisation » contredisant la demande même d'une lecture personnelle.

Par ailleurs, il est notable aussi que la lecture cursive d'œuvres littéraires pose des difficultés aux élèves et suscite des conduites d'évitement parfois encore plus radicales que la lecture analytique. Dans sa thèse de doctorat, Cendrine Sorignet s'intéresse au phénomène de la non-lecture d'œuvres imposées à la fin du secondaire (en l'occurrence des romans du XIX^{e} siècle). À partir d'entretiens et d'enquêtes, elle identifie les raisons qui conduisent des lycéens belges et français à ne pas lire les œuvres imposées ainsi que leurs stratégies pour préserver la rentabilité scolaire. Elle montre que « la non-lecture n'est pas nécessairement un phénomène marginal » (2017, p. 172). De nombreux interrogés, y compris des « des élèves, lecteurs par ailleurs, et plutôt bien notés » (p.171), revendiquent le refus de lire ce qu'on leur impose. Certains soulignent l'« inutilité [de la lecture cursive] quant aux résultats scolaires. » (p.172). D'autres estiment préférable de consacrer du temps aux lectures personnelles choisies.

La mise en synergie de deux principales activités de lecture (cursive *vs* analytique) dans les programmes de lycée a été commentée par Annie Rouxel « comme « une réponse institutionnelle à la faillite du modèle de lecture analytique en vigueur » (2007, p.67). Six ans après l'entrée en vigueur de programmes définissant la lecture cursive, la chercheuse opposait l'approche analytique, « pratique scolaire, lieu d'apprentissage et d'évaluation de savoirs et de compétences, dans laquelle bien souvent, "le geste de lire disparait sous l'acte d'apprendre" (Barthes, 1984 : 40-41) » aux « nouveaux espaces » ouverts par la lecture cursive dont elle

souligne la forme « libre, directe et courante ». Elle y voit une invitation à « une appropriation singulière des œuvres » traduisant une « volonté de prise en compte des lecteurs réels » (Rouxel, 2007, p.67).

Mais « l'invitation à l'appropriation » et la « prise en compte » des réceptions suffisent-elles à cultiver une conduite participative ? Dans un article récent, Sylviane Ahr (2017) revient sur l'accompagnement de lectures cursives réfléchies à propos de la « sélection 2016 des "lectures pour les collégiens" » proposée en France par le Ministère de l'Education Nationale. La didacticienne montre que, pour atteindre les objectifs littéraires et « citoyens » visés (sans se transformer en lectures édifiantes), les lectures des textes pour la jeunesse mettant en scène des conflits de systèmes de valeurs exigent une « posture de distance critique » au sein même de la participation affective et imaginative des élèves lecteurs. Elle en tire une conséquence importante pour échapper à une alternative lecture plaisir libre *vs* lecture scolaire désinvestie affectivement :

> Envisager deux perspectives selon lesquelles l'accompagnement de ces lectures personnelles doit se réaliser […] Il s'agit, d'une part, de créer des espaces de parole dans lesquels les collégiens seront invités à confronter les valeurs portées par les personnages à celles sur lesquelles repose leur propre identité citoyenne en formation ; d'autre part, de sensibiliser les jeunes lecteurs aux choix d'écriture réalisés par les auteurs et à leur incidence sur la nature du rapport aux univers fictifs que ces choix sont susceptibles d'induire (Ahr, 2017, p.41).

Il ne suffit donc pas de proposer des œuvres que « les élèves peuvent lire de manière autonome » pour entretenir les lectures cursives. Avant d'examiner si des blogs scolaires peuvent ouvrir des « espaces de parole » favorables à l'interrogation du lecteur sur lui-même et/ou aux retours sur les textes, précisons une compétence exigée par la lecture cursive à laquelle la citation précédente semble renvoyer. Lire cursivement en contexte scolaire requiert une prise de distance suffisante pour que l'élève lecteur puisse exprimer une expérience de réception (c'est-à-dire poser des prédicats) et l'interroger. Le fait même de s'obliger à lire un livre (plus ou moins) imposé[231] et de poursuivre sa lecture en passant outre la perception d'étrangetés ou d'éventuels déplaisirs constitue déjà un apprentissage. La distinction trop systématique entre une lecture analytique suspecte de formalisme et une lecture libre et investie a tendance à occulter un travail de régulation de la participation en cours de lecture attendu dans les situations de lecture cursive.

[231] Pour cette raison, la lecture cursive n'est pas vraiment une « forme courante » de lecture.

Notre questionnement général sur le rôle des échanges scolaires en ligne entre lecteurs dans la formation du lecteur peut donc être adapté aux situations de lecture cursive étudiées dans la présente section pour examiner la conduite hybride d'un projet à la section suivante. Nous interrogeons dans ces contextes les évolutions des écrits vers les manifestations d'une conduite participative. Nous nous demandons si s'expriment grâce aux blogs des verbalisations d'une participation maintenue au-delà des perceptions de l'altérité des textes à lire. Nous recherchons aussi comment s'enrichissent les interprétations à travers les partages des lectures axiologiques et esthétiques.

Les situations examinées dans la section 2 sont décrites dans le tableau suivant.

Situations	Profes-seurs et classes	Textes abordés et consignes pour le travail en ligne Durées et volumes des séquences de publications	Contextes Dates des cours filmés
19[232]	B 2e	Jean Cocteau, *La Machine infernale* Consigne publiée : « Question de Lecture n°4 : Sélectionnez trois mots qui peuvent résumer les impressions que vous avez eues en lisant *La Machine Infernale* de Jean Cocteau et justifiez en vous appuyant à chaque fois sur des exemples précis avec des citations. » 36 billets d'élèves, trois billets professoraux du 24 janvier au 20 février 2016.	Dans le cadre d'une séquence réunissant des extraits de *Phèdre* de Racine. Les retours sur la lecture cursive conduisent à traiter collectivement puis individuellement le sujet de dissertation suivant : « Cette pièce respecte-t-elle les codes traditionnels de la tragédie ? ». Avant les deux heures filmées par le chercheur le 15 février 2016.
20	B 2e	Consigne publiée : « Question de lecture n°6 : Le récit réaliste du XIXe au XXIe. Lire au choix : Le recueil de nouvelles *Les Contes du jour et de la nuit* de Maupassant (nouvelles réalistes, naturalistes et fantastiques) *Requiem des innocents* de Louis Calaferte (roman de 1952 qui suit la jeunesse d'un adolescent dans un bidonville de France. Attention, poétique mais très violent.) Le recueil de nouvelles *Les hommes oubliés de Dieu* d'Albert Cossery (XXe, nouvelles sur des quartiers pauvres du Caire) Maylis de Kerangal, *Corniche Kennedy* (roman contemporain qui suit un groupe de jeunes des quartiers nord de Marseille qui se retrouvent pour sauter du haut de rochers dans la mer.) Expliquez trois choses qui vous ont plu dans la lecture de ces œuvres (ou qui ne vous ont pas plu parce qu'elles allaient à l'encontre de ce que vous attendez normalement de la lecture d'un récit) en développant avec précision vos idées et en vous appuyant sur des passages précis. Il est attendu de vous que vous débattiez entre vous sur vos différentes réponses. » 24 billets d'élèves ; deux billets professoraux du 25 mars au 18 mai 2016.	Dans le cadre d'une séquence consacrée à l'étude du roman de Maupassant *Pierre et Jean.* Le fil des billets est exploité en classe pour traiter le sujet de dissertation suivant : « N'attendons-nous d'un roman qu'il ne fasse que nous divertir ? » : Sans captation associée.
21	E 2e	Consigne publiée : « Après la lecture des trois contes philosophiques *Madame de la Carlière*, de Diderot, *Ziméo* de Saint-Lambert et *Histoire des voyages de Scaramentado* de Voltaire...Si vous aviez l'occasion de	Dans le cadre d'une séquence d'enseignement portant sur l'apologue.

[232] Les situations 1 à 18ter sont décrites dans le tableau du début de la section 1.

		rencontrer les trois auteurs, que leur diriez-vous ? Quels conseils pourriez-vous leur donner ? Justifiez vos remarques par des exemples issus des trois textes. » 23 billets d'élèves du 22 avril au 08 mai 2016	Avant deux heures de cours filmées par le chercheur le 09 mai 2016.
21 bis	E 2e	Sujet de dissertation publié : « Vous vous demanderez si les récits à valeur morale peuvent instruire et intéresser les lecteurs d'aujourd'hui. » 26 billets dont 4 interventions professorales du 09 au 16 mai 2016	À la suite des heures du 09 mai 2016.
22	E 1re STMG	Yasmina Reza, *Art.* Consigne publiée : « Avez-vous préféré la lecture des *Fourberies de Scapin* ou de *Art* ? Pourquoi ? 3 arguments attendus minimum. » 18 billets d'élèves du 20 avril au 06 mai 2016.	Dans le cadre d'une séquence portant sur « texte et représentation » au théâtre qui associe les lectures analytiques de quatre extraits (*Les Fourberies de Scapin*, *Le Cid*, *Art*). Avant les heures en classe filmées par le chercheur le 09 mai 2016.
23	F 1re ST2S	Victor Hugo, *Le dernier jour d'un condamné.* Consigne publiée : « Cahier de lecture de la classe. Notez au fur et à mesure de votre lecture vos impressions, questionnements, réactions sur ce texte. N'hésitez pas à vous servir […] de la méthode d'analogie pour exprimer vos premières impressions (si ce texte avait une couleur quelle serait-elle ? A quel animal vous fait penser chaque personnage ?) Bonne lecture ! » 72 billets dont trois interventions professorales, du 09 mars au 06 avril 2016.	Dans le cadre d'une séquence interrogeant les représentations littéraire (et cinématographique) de « la parole en procès ». Aucune captation vidéo associée.
24	F 1re ST2S	Anthologies de poèmes et d'extraits choisis dans *Paroles* de Jacques Prévert. 32 commentaires portant sur 6 anthologies publiées du 19 au 26 mai 2016.	Dans le cadre d'une séquence d'enseignement examinant les pouvoirs de la « parole poétique ». Captation par le chercheur de deux heures en salle équipée le 26 mai 2016.
25	H 3e	Marie-Sabine Roger, *Le Quatrième soupirail*. Consigne publiée : « lecture en cours Vous êtes en train de lire le roman. Vous avez des questions, des incompréhensions, des moments de joie ou de peine, de surprise au cours de cette lecture ? Partagez-les ici, et échangez entre vous. » 19 publications du 26 mars au 1er avril 2016 sur un mur virtuel *Padlet.*	Dans le cadre d'une séquence portant sur la poésie engagée. Les retours sur la lecture du roman de M.-S. Roger enrichissent les carnets de lecture des élèves puis conduisent à une réflexion sur l'engagement par la poésie. Captation vidéo d'une heure en classe le 19 avril 2016
25bis	H 3e	Marie-Sabine Roger, *Le Quatrième soupirail*. Consigne publiée : « vous avez fini de lire le roman - Partagez vos impressions de lecture, discutez les avis de vos camarades, justifiez vos avis... » 24 publications du 26 mars au 02 mai 2016 sur un mur virtuel *Padlet.*	

Dans les situations 19 à 22 et 25bis, les demandes d'écriture sur les blogs invitent à récapituler une lecture achevée ; les situations 23 à 25 exploitent l'asynchronicité des échanges pour accompagner des retours au cours des lectures des œuvres parfois en référence au modèle du « cahier/carnet de lecture ».

.

2.1. Entre accueil et marginalisation des expressions de la réception avec le blog de la professeure B

La professeure B a ménagé des possibilités nouvelles de faire évoluer les retours asynchrones sur les lectures cursives. Dans ce cadre, elle accompagne l'écriture des billets d'une manière différente qu'à l'occasion des lectures d'œuvres préalables à des analyses. Nous avons vu (en 1.2.1) que, lors de la lecture de *Tartuffe*, cette professeure privilégiait dès le début de l'année de seconde un enseignement rhétorique et normatif des écrits de l'épreuve anticipée de français. Quand il s'agit d'accueillir les retours sur des textes qui ne font pas l'objet d'une étude analytique, elle parvient à utiliser le blog pour susciter des retours plus souples sur la participation. Mais ses accompagnements hybrides des lectures cursives ne se développent pas sans hésitations. Nous examinons dans les deux sous-sections suivantes les conduites sensiblement différentes de deux situations de retours sur des lectures cursives et leurs effets.

2.1.1. Du blog à la dissertation, quelle place pour une réflexion sur les effets produits par une pièce tragique ?

Le dispositif retenu pour la lecture cursive de *La Machine infernale* de Jean Cocteau articule un moment d'échanges en ligne sur le blog de la classe, du 24 janvier au 15 février 2016 (il s'agit de la situation 19 dans le tableau du début de section), et les deux heures en classe du 15 février revenant sur les propositions asynchrones (synthétisées sous la forme d'un « nuage de mots ») afin d'accompagner l'élaboration d'un plan de dissertation répondant au sujet suivant : « Cette pièce respecte-t-elle les codes traditionnels de la tragédie ? ».

Les écrits en ligne (reproduits en annexe 15 II 1) présentent un enchainement de deux moments. La consigne initiale est formulée ainsi : « Sélectionnez trois mots qui peuvent résumer les impressions que vous avez eues en lisant *La Machine Infernale* de Jean Cocteau et justifiez en vous appuyant à chaque fois sur des exemples précis avec des citations. » (1, la professeure). Après 27 billets d'élèves, le 11 février 2016, l'enseignante relance l'écriture en ligne, avec la demande suivante :

> Pour vous permettre donc d'approfondir votre raisonnement, je vous demande de choisir un seul mot-clé dit par un autre élève que vous-même et de développer l'explication de ce choix en une petite dizaine de lignes. […] Vous pouvez bien sûr à l'intérieur de ce paragraphe réagir à ce qui a été dit par les autres en l'approfondissant (30, la professeure).

Cette seconde demande suscite l'écriture de sept textes supplémentaires cherchant à confirmer des effets avancés par d'autres.

La première demande, centrée sur le lecteur empirique, attend une distanciation par les justifications « d'impressions ». Sélectionner « trois mots » revient en effet à subsumer trois réactions différentes dans le flux des « impressions » à travers l'effort pour rechercher des hyperonymes. Le fil des 27 billets d'élèves montre une convergence des propositions autour de trois effets :

- la perception d'un comique au cœur de l'histoire tragique, dans 13 billets[233] proposant différents exemples de ce qui a fait rire ;

- les réactions à l'intrusion du merveilleux mythique (l'apparition du fantôme de Laios) dans une fiction conservant une dimension réaliste ; 10 billets[234] commentent ce trait qui selon les lecteurs étonne ou plait ;

- le dégout à l'évocation de l'inceste est exprimé dans 9 billets[235].

L'accroissement de la réflexivité dans certains billets bénéficie d'une forme d'interactivité par reprises et ajouts, caractéristique des échanges asynchrones. Tout d'abord, la description de l'effet comique s'approfondit et se complexifie. Venant après une simple série de mentions de ce qui fait rire dans la pièce, le billet 10 avance une interrogation portant sur la catégorisation comique *vs* tragique elle-même : « certaines phrases peuvent être interprétées à la fois de façon tragique et humoristique : la mort de Laïus est récitée comme une simple anecdote » (10, Aïssatou).

Cette remarque (peut-être inspirée par une analyse trouvée sur internet) influence des billets ultérieurs qui s'attachent :

- à avancer des jugements contrastés du personnage de Jocaste, à la fois pathétique et inconséquente (relevant donc d'une forme de ridicule), comme dans ce billet : « je choisirais :- bête car malgré toute les avertissements Jocaste se marie tout de même » (12, Maïwenn) ;

- à commenter la dualité de registres comme les billets 16, 20, 21 et 25, qui affirment à la fois la drôlerie et le tragique ; ces écrits signalent le plus souvent la juxtaposition des deux registres en pointant des moments comiques dans la tragédie, mais le billet 25 précise une fusion des tons à travers le double commentaire suivant de la situation d'Œdipe :

[233]Les billets 2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 13,16, 20, 21, 25, 29.
[234]Les billets 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 17, 25, 26.
[235]Les billets 5, 6, 8, 9, 11, 12, 18, 26, 29.

> tragique car Œdipe […] a tué son père sans le savoir. […] Œdipe dit "j'ai tué celui qu'il ne fallait pas. J'ai épousé celle qu'il ne fallait pas. J'ai perpétué ce qu'il ne fallait pas." C'était drôle[236] (25, Yasmina).

L'évolution d'une réflexion sur les lectures participatives s'exprime aussi par des retours parfois fins sur les (dé)plaisirs de la lecture. Outre les manifestations de réactions axiologiques devant l'évocation des relations incestueuses, des remarques portent sur l'expérience de lecture d'une fiction mythique déjà bien connue. Plusieurs contributeurs retiennent un mot-clé renvoyant à la lassitude : « déjà-vu », « ennui », « lassant ». Un lecteur scripteur rapporte par exemple l'ennui qu'il a ressenti aux choix des enseignants qui reprennent en 3e et en 2e des réécritures du même mythe : « ayant déjà lu *Œdipe roi* j'ai également ressenti une sensation de déjà-vu » (16, Martin).

L'effort de clarification des expériences de lecture conduit enfin des élèves à des prises de recul esthétiques. Quatre productions témoignent d'une attention au plaisir produit par l'écriture de Cocteau émaillée d'énoncés condensés, comme des sentences. L'auteure du billet 4 choisit un mot neutre, qui renvoie à une catégorie d'analyse plutôt qu'à une réaction, pour décrire en fait un contentement de lectrice en recherche de significations :

> Le vocabulaire : dans la pièce ils font preuve de bon sens en employant les mots qu'il faut pour toucher le spectateur p.91 "Beaucoup d'hommes naissent aveugles et ils ne s'en aperçoivent que le jour où une bonne vérité leur crève les yeux" (4, Moufida).

Le commentaire exprime l'appréciation de la beauté et de la force d'une expression (le paradoxe de l'aveuglement à l'aveuglement) invitant à une réflexion de nature philosophique. Un billet ultérieur retient le syntagme « belle parole », pour thématiser à son tour, mais d'une manière moins précise, une réaction analogue : « dans le texte il emploie de jolis termes, des mots bien détaillés et c'est aussi cela qui donne vie à ce livre et qui donne envie au lecteur de le lire » (7, Anass).

Les deux citations d'aphorismes de Cocteau qui suivent ce commentaire ne sont pas prises dans la pièce, si bien que dans son évaluation finale l'enseignante en vient à les critiquer : « le livre ne semble pas lu puisque tu cites des extraits d'autres textes de Jean Cocteau » (38, la professeure). Centrée sur une attente de vérification, la professeure ne reconnait pas dans ce billet la manifestation d'une lecture.

Le billet 15 (Houraye), quant à lui, multiplie les citations de la pièce dans une petite anthologie qui fait penser à certaines entrées de cahiers de lecture. La cueillette des extraits

[236] L'auteur du billet 16 a proposé le premier commentaire d'un effet humoristique de cette citation plusieurs fois reprise dans le fil : « et bah ça m'a fait rire personnellement. » (16, Martin)

traduit en effet l'attention aux « belles paroles » qui plaisent et suscitent l'exploration de significations. La contributrice est ainsi la première à s'arrêter sur une réplique cadencée par laquelle Œdipe résume sa situation intenable : « J'ai tué celui qu'il ne fallait pas. J'ai épousé celle qu'il ne fallait pas. J'ai perpétué ce qu'il ne fallait pas. Lumière est faite... ». L'association de cette citation permettant de réactiver des réactions de lecteur avec un commentaire minimal (« Œdipe fuit la vérité ») constitue une forme de synthèse de la participation et de la distanciation telle qu'elle est définie au chapitre 1.

Les échanges asynchrones gardent également trace d'une stratégie de réponse reposant sur des connaissances apportées par les cours pour désigner des effets attendus. Ainsi, un élève développe sa réponse à partir des termes « terreur » et « compassion » :

> car Œdipe le héros de l'histoire se fait broyer par la machine car cela est son destin […] Conclusion : comme toute comédie tragique, le téléspectateur ressent toujours terreur et pitié (28, Iliesse).

La proposition de « conclusion », les mentions de ressentis en tant que traits définitoires du genre tragique indiquent que ce billet est adressé avant tout à la professeure. Il est possible que les références à l'univers télévisuel témoignent d'une expérience de concrétisation[237] mais elles renvoient surtout à un lecteur (« téléspectateur ») modèle qui « ressent toujours » l'effet tragique. La rédactrice du billet suivant manifeste également une certaine prudence en reprenant le terme « démesure », emblématique du héros tragique :

> démesure/choquant : […] on peut se dire que Œdipe ne savait pas que Laïus était son père mais il savait néanmoins que Jocaste était la femme [de] Laïus. Pourquoi se marier avec la femme à qui t'as tué son mari ? (9, Dilan) »

Le billet reconstitue l'intensité d'une réaction avec le passage à la 2e personne du singulier et le retour à une syntaxe du langage familier dans la question finale. À l'instar du billet 28, la réaction est rapprochée d'un effet programmé par le texte par l'emploi d'un mot signalant le recours à des connaissances. La démarche est payante ; dans un message évaluatif final, la professeure salue « un réel effort […] pour répondre aux consignes et faire le lien avec [les] connaissances sur la tragédie » (38 la professeure).

La durée des échanges et une certaine efficacité de la demande de retour sur les « impressions » ont favorisé des verbalisations évolutives de réactions affectives, axiologiques mais aussi esthétiques sur le blog. Pourtant, les divergences et les complexités exprimées dans les billets (rire ou effroi, plaisir ou déplaisir d'un merveilleux « irréaliste » ; « haine » ou

[237] À notre connaissance, l'enseignante n'a pas proposé le visionnement d'une mise en scène ou d'une adaptation télévisée.

tristesse à l'égard d'Œdipe) ne sont pas interrogées. L'intervention professorale dans le billet 30 (« je vous demande de choisir un seul mot-clé dit par un autre élève […] et de développer l'explication de ce choix en une petite dizaine de lignes ») reste trop générale pour entrainer des rebonds réflexifs. Nous remarquons aussi que cette demande exclut l'expression du dissensus ; il s'agit d'expliquer, non de discuter. L'évaluation finale en ligne de l'enseignante qui achève les échanges, quant à elle, valorise les réinvestissements de connaissances et la présence de citations commentées sans montrer une reconnaissance des prises de recul sur les lectures subjectives.

Les analyses reprises dans les lignes précédentes ont isolé trois points d'appuis potentiels pour des demandes de commentaires réflexifs ajustées : les mentions d'un ennui à la lecture d'une réécriture ; les expressions d'une fusion des tons comiques et tragiques ; la mise en relation de la « démesure » des personnages et de la réaction de « dégout ». Revenir sur ces tensions thématisées dans le fil aurait pu permettre d'interroger à la fois les catégorisations génériques et la lecture participative première (spontanément exprimée par les élèves) fondée sur l'attente du suspense ou de la surprise. (Baroni, 2007). Dans cette situation, le blog devient donc un espace où s'agrègent les mentions d'effets attendus et des reconstitutions de réactions subjectives, mais sans évolution vers une confrontation de la diversité des lectures et un questionnement.

L'exploitation du fil des billets, au cours des heures du 15 février 2016 (captation vidéo transcrite en annexe 15 II), conduit ensuite à une réduction de la diversité des réactions exprimées au profit d'une modélisation d'effets (posés comme programmés par le texte). Le travail en classe est en effet caractérisé par un affaiblissement de l'effort de recherche. Dès les premières minutes, la professeure prévoit l'aboutissement de ce qu'elle appelle pourtant un « débat » entre élèves lecteurs :

> (03 : 59) P : je vais vous expliquer ce qu'on va faire aujourd'hui/on va euh revenir sur votre lecture de *La machine infernale* on va faire un débat euh dessus dans l'objectif de faire une dissertation […] et je vous donne/le sujet de dissertation déjà sur lequel on va travailler/cette pièce respecte-t-elle les codes traditionnels de la tragédie ? (Heures du 15 février 2016, fichier vidéo 1)

L'explication de « ce qu'on va faire » entraine la mention de ce que l'on doit trouver grâce aux retours partagés sur les lectures cursives. En donnant un sujet de dissertation suggérant fortement une réponse avant même les échanges (il restera vidéoprojeté), la professeure dicte les effets à exprimer sans laisser beaucoup de place à l'approfondissement des réactions. Le contexte ainsi créé incite au filtrage de contenus à récupérer du blog, non à un

effort de problématisation des lectures cursives. En outre, l'enseignante insiste sur l'attente de précisions :

> (11 : 33) P : développez au maximum vos idées […] peut-être à force de vous questionner sur cette impression d'en trouver d'autres aussi de trouver peut-être aussi une piste plus précise que les mots que vous avez faits au départ (*idem).*

Cette annonce renvoie à une conception sous-jacente du travail hybride de lecture : les verbalisations asynchrones d'« impressions » sont considérées à priori comme incomplètes ou erronées, donc à remplacer par « une piste plus précise ». Les lecteurs empiriques sont censés verbaliser des effets attendus « à force de se questionner sur » leurs propres ressentis. Cette démarche repose sur un présupposé de négation de la diversité des lecteurs, qui délégitime l'effort (pourtant demandé sur le blog) d'expression des participations. Dans la situation de lecture cursive, cet infléchissement est moins rapide qu'à l'occasion de l'approche analytique de *Tartuffe* (étudiée en 1.2.1.) dans la mesure où l'enseignante n'a pas formaté les écrits directement en ligne ; mais il produit des limitations semblables.

Les retours en classe sur les écrits asynchrones entrainent en effet un élagage par le moyen d'un document imprimé figurant en « nuage » l'ensemble des mots clés postés sur le blog. La professeure justifie ainsi sa création :

> (07 : 16) P : pour avoir bien en tête tout ce que vous avez dit sur le blog et comme on peut /toujours pas s'y connecter en classe je vous ai fait un nuage de mots à partir de toutes les propositions que vous avez données […] j'ai pas du tout choisi la taille des mots j'ai fait exprès (*idem).*

La schématisation en « nuage » reproduite ci-dessous reprend une forme de schématisation fréquente sur les blogs (les « tags » permettant une navigation élargie) et propose une liste des mots assez fidèle aux entrées proposées dans le fil des billets.



Figure 5 : nuage de mots constitué par la professeure B pour la séance du 15 février 2016

Pourtant, l'enseignante a opéré une modification importante. En précisant « j'ai pas du tout choisi la taille des mots[238] », elle indique un déplacement de la valeur du document et donc de ses usages possibles en classe. Comme il ne fait pas apparaitre par leur taille ou leur place les poids relatifs des mots clés dans la communauté des lecteurs, ce (pseudo)-nuage ne permet pas de cartographier des réactions de lecteurs dont il agrège les traces (réduites aux mots, sans reproduction des justifications). Dès lors, l'enseignante peut mettre en relief comme elle l'entend les propositions les plus proches des effets qu'elle veut faire décrire pour traiter la dissertation et simplifier les apports du blog.

L'analyse de la vidéo des deux heures en classe montre un étayage vers la production des arguments prévus pour la dissertation à partir d'un dialogue entre la professeure et une dizaine d'élèves. La professeure n'accueille pas facilement les expressions de réception trop éloignées de ses attentes comme le montre l'échange suivant provoqué par l'intervention d'un élève qui choisit d'évoquer directement la complexité de ses réactions à la lecture d'une scène (la nuit de noce des époux royaux) :

> (19 : 18) Dylan : (*inaudible)* c'est parce qu'en fait le spectateur en fait il est pas tranquille soit il y a un problème soit c'est parce que/soit on est dans un moment qu'on aime bien soit on est dans un moment avec un problème
> P : (*2 secondes de silence*) alors/quel lien on pourrait faire là avec la pièce ? […] oui / quel lien alors avec la pièce avec son univers peut-être ? À quel mot vous pourriez associer dans le nuage de mots tout ce qu'on vient de dire ? (*idem)*

Les deux secondes de silence (inhabituelles pour cette professeure) traduisent une difficulté à traiter la réponse de Dylan, que finalement la professeure ne traite pas. En demandant d'établir un « lien avec la pièce »et « son univers » (tragique), elle recentre sur le texte sans reconnaitre l'intérêt de la proposition de l'élève qui a répondu en lecteur et a tenté de verbaliser la complexité de son expérience. La demande de mise en relation avec un autre mot du nuage révèle l'attente d'un commentaire d'effets attendus pour caractériser le tragique.

La professeure ne mobilise pas de gestes professionnels visant les retours réflexifs sur la participation mais entretient exclusivement une distanciation par recherche d'intentions d'auteur, en particulier quand elle invite à « l'interprétation » :

> (23 : 24) P : on va essayer d'entrer un peu dans l'interprétation […] maintenant pourquoi/le metteur en scène/et l'auteur en même temps il a voulu présenter ici ces personnages en train de rêver c'est pas fréquent au théâtre de voir des rêves/sur scène (*idem).*

[238] Elle nous a expliqué en entretien avoir utilisé un logiciel générant aléatoirement la position des mots et les tailles des caractères dans le nuage.

Un effet tragique (envisagé selon la définition aristotélicienne) combiné avec la perception d'un comique est donc proposé comme ce qu'il faut ressentir à côté des remarques d'élèves lecteurs ou à partir de certaines d'entre elles :

> (25 : 10) Lesly : ben ça va créer la tourmente et euh la terreur
> P : la terreur / on revient sur un mot clé/alors pourquoi de la terreur ?
> F (hors champ) : ben parce qu'on est dans une tragédie
> (*Idem*).

Ici, le syntagme « mot clé » renvoie plus à des connaissances à remobiliser pour décrire un effet tragique (selon la classique) qu'aux hyperonymes choisis par les élèves lecteurs. Le mot « terreur » avancé par l'élève fonctionne comme un signal de connaissances que la professeure valorise mais il semble en fait excessif au regard des expériences de réception thématisées en ligne comme en classe. L'élève, d'ailleurs, le double d'un terme qui correspond mieux à sa réaction, « la tourmente ». Ce guidage vers l'expression d'un effet attendu (réduit à un mot) conduit à une tautologie : la tragédie doit faire éprouver de la « terreur » (« ben parce qu'on est dans une tragédie ») ; comme une élève déclare éprouver de la terreur, le texte est une tragédie.

Le choix de mettre en ordre les arguments de la dissertation au fur et à mesure de leur conception (au cours de la deuxième heure filmée) conduit aussi à limiter les retours sur des verbalisations détaillées de réactions. Des remarques témoignant de lectures esthétiques réfléchies et attentives aux choix d'écriture mais sans rapport direct avec la question à traiter ne sont pas évoquées. Un des rares cas d'oubli d'une entrée dans le nuage de mots concerne le syntagme « belle parole ». La centration sur l'effort rhétorique de *dispositio* au cours de l'élaboration de la dissertation (lors de la deuxième heure du 15 février 2016) accentue aussi la modélisation des effets commentés tout en limitant l'utilisation des billets, comme dans l'interaction suivante :

> (19 : 36) P : ensuite 3e partie c'est toujours le plus compliqué à traiter/comment on va pouvoir dépasser ce problème sur elle respecte ou elle ne respecte pas les règles habituelles de la tragédie […] il faut donner un sens au rapport entre le rire et cette terreur et cette pitié
> Tugba se souvient du plan d'une dissertation portant sur *Tartuffe* et la comédie
> Iliesse : le fait que ça fasse rire amplifie
> P : le rire amplifie la portée tragique de la pièce ?
> (Heures du 15 février 2016, fichier vidéo 2)

En posant d'emblée le plan « pseudo dialectique » en trois parties (Houdart-Mérot, 1998) comme la seule possibilité d'organisation de la dissertation, la professeure invite à déduire un effet de mélange des tons (« il faut donner sens au rapport entre le rire et cette terreur et cette pitié »). Elle obtient ainsi un argument grâce au souvenir d'une ancienne dissertation (au prix

d'un transfert d'autant moins réflexif que les sujets de devoirs se ressemblent). Elle entretient là un tissage de connaissances, non un retour sur l'expérience de lecture cursive. Les quelques écrits asynchrones qui commentent la fusion des tons ne sont pas exploités pour entretenir la distanciation. L'idée d'une amplification du tragique par le rire dans la pièce de Cocteau n'est discutée mais enregistrée comme une solution ingénieuse pour « une 3e partie/toujours le plus compliqué à traiter ».

En somme, l'analyse de la vidéo du cours montre l'éloignement progressif d'un objet enseigné auquel le blog ménageait pourtant une certaine place : le travail de la participation distanciée, qui devrait constituer précisément un des enjeux de la lecture cursive (Rouxel, 2007 ; Ahr, 2017). Lors du passage du blog à la classe, les choix professoraux rendent difficiles à la fois une progression de la démarche de lecture et une reprise des échanges. Dans cette situation particulièrement, l'hybridation agit comme un révélateur de la difficulté à articuler la prise de recul sur les expériences de réception et la prise en compte du texte comme une construction artistique.

La situation analysée ci-après, tout en reprenant un dispositif comparable à celui que nous venons de commenter, présente une utilisation du blog différente, favorable à des retours sur la lecture participative plus libres et réflexifs.

2.1.2. L'émergence de lectures actualisantes et esthétiques de « récits du XIXe au XXIe siècles »

La situation 20 vise l'accompagnement des lectures cursives dans une séquence consacrée à l'étude intégrale du roman de Guy de Maupassant, *Pierre et Jean.* La professeure B reconduit l'organisation adoptée pour la lecture de *La machine infernale* (étudiée en 2.1.1). Après trois semaines d'activité sur le blog configuré en forum, la professeure B suscite en classe « un débat […] pour chercher des éléments de réponse à un sujet de dissertation : "N'attendons-nous d'un roman qu'il ne fasse que nous divertir ?" » et suscite « l'élaboration ensemble d'un plan détaillé » (Courriel de la professeure B, 07 janvier 2016).

En l'absence de captation vidéo des heures en classe, nous nous limitons à l'examen des écrits asynchrones. Les analyses précédentes accréditent l'hypothèse que, dans cette situation aussi, l'élaboration en classe d'un plan de dissertation a pu infléchir les dynamiques constatées sur le blog. Malgré cette incertitude, nous remarquons que cette fois-ci le travail en ligne (fil en annexe 15 II 3) ne fait pas l'objet d'un guidage visant à formater les écrits et qu'il tend au partage de réactions diverses sans suggérer des effets attendus.

Les retours en ligne sur des lectures de récits réalistes du « XIX^e^ au XXI^e^ siècles » sont engagés grâce à la « question de lecture » suivante, précédée de rapides présentations des quatre ouvrages proposés (la consigne est reproduite dans son intégralité dans le tableau de début de section) :

> Expliquez trois choses qui vous ont plu dans la lecture de ces œuvres (ou qui ne vous ont pas plu parce qu'elles allaient à l'encontre de ce que vous attendez normalement de la lecture d'un récit) en développant avec précision vos idées et en vous appuyant sur des passages précis. Il est attendu de vous que vous débattiez entre vous sur vos différentes réponses. (1, La professeure)

Cette demande directe (sans passer par un procédé comme l'analogie) d'expression de jugements de gout incite les élèves, au-delà de la reconstitution de réactions, à prendre conscience de leur rapport à la participation (les retours sur les « attentes » des lecteurs sont explicitement demandés). La professeure encourage la variété et même les divergences de jugements ; elle suggère même que le déplaisir du lecteur empirique mérite d'être exprimé. L'attente d'un pointage de réactions multiples (« expliquez trois choses ») peut inciter les répondants à différencier des aspects de leur lecture, sans guider d'emblée vers certains affects. Il convient de souligner aussi que cette consigne propose (pour la seule fois de l'année) un choix dans un ensemble de deux romans et deux recueils de nouvelles comprenant trois récits moins « classiques ». Les titres sont assortis d'informations thématiques minimales mais suffisantes pour éveiller une curiosité. La demande d'expression de jugements se trouve donc justifiée par le besoin de faire une sélection. À propos du roman de Calaferte, en outre, la professeure se positionne en lectrice et avance un jugement esthétique : « Attention poétique mais très violent ».

Les 24 billets d'élèves (un seul a posté deux billets) sont inégalement répartis sur les quatre titres : *Corniche Kennedy* suscite 9 écrits[239]; *Les contes du jour et de la nuit*, 7[240] ; 5[241] billets reviennent sur *Les hommes oubliés de Dieu* et 3[242] sur *Requiem des innocents.* Les billets présentent en général un certain développement, dû à l'association de retours sur des aspects différents de la lecture : la moyenne du nombre de mots par billet s'élève à 199, l'équivalent de 12 à 13 lignes de la présente page. L'entrelacement des interventions concernant quatre ouvrages n'a pas empêché une certaine interactivité entre les billets portant sur un même livre qui, malgré leur nombre réduit, s'influencent ou même se citent.

[239] Les billets 5, 6, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24
[240] Les billets 2 4 7 9 17 21 23.
[241] Les billets 3 8 12 15, 25.
[242] Les billets 10,19, 22.

Les échanges concernant le roman de Maylis de Kérangal partagent des reconstitutions de lectures fortement participatives en tension entre les affirmations d'une identification (aisée) aux personnages adolescents et les retours sur l'étrangeté de l'expérience (esthétique) d'une écriture inhabituelle pour les élèves. Le premier billet faisant retour sur la lecture de *Corniche Kennedy* pose d'emblée le schéma d'une appréciation nuancée qui va inspirer d'autres contributeurs :

> J'ai aimé le réalisme du livre "on détourne la joue du baiser maternel, on crache dans la soupe, on déserte la maison" qui montre des jeunes se détournant de l'autorité des adultes. Enfin, je n'ai pas aimé le manque d'émotion du roman liée à la platitude des phrases (5, Florian).

Ce billet reconstitue deux plans de la lecture :

- une adhésion au monde fictionnel par un lecteur qui lui prête une signification, « les jeunes se détournant de l'autorité des adultes » ;

- le sentiment d'être tenu à distance par une écriture qui ne correspond pas à l'horizon d'attente du lecteur. (Nous lisons le commentaire sur « la platitude des phrases » comme un étonnement devant la mise à l'écart des expressions de sentiments.)

La citation retenue par le contributeur offre un échantillon de cette double réaction. En reprenant les termes que nous avons définis dans la première partie, nous avançons que l'intérêt de cet écrit réside dans un équilibre entre les reconstitutions des pôles de l'attention à l' expérience et de l'attention aux contenus subjectifs clarifiés et organisés de la lecture participative. Le rédacteur du billet exprime dans l'après-coup du blog une réaction esthétique neuve qu'il ne peut désigner positivement, si bien qu'il la caractérise comme un manque sans l'envisager à ce stade comme un effet (dans sa relation au texte).

Dans le sillage de cet écrit, plusieurs billets se centrent sur le rapport à une écriture jugée étonnante à travers des textes de *lisant* qui s'attachent parfois à décrire le plaisir produit par des audaces verbales, comme dans l'exemple suivant : « l'auteur invente des mots comme "plocploquer" à partir d'onomatopées et le langage est familier voire vulgaire […] alors qu'on ne voit pas ça dans d'autres romans » (16, Adeline). La rédactrice du billet suivant, quant à elle, établit une liste d'étrangetés dérangeantes comme si elle dressait le bilan des obstacles qu'il lui a fallu franchir pour construire un monde fictionnel et trouver, malgré des codes déroutants, un intérêt à un roman qui « montre notamment la réalité » :

> Il n'y a pas de chapitres. Personnellement […] je pense que cela peut nous aider à mieux suivre l'histoire […] je n'ai pas aimé […] les passages où quelqu'un parle, je préfère que la

> réplique [soit] à la ligne […] Dans cette histoire on a du mal à différencier le passage où le narrateur parle et […] où il y a une réplique (11, Tugba).

En l'absence de relances spécifiques, le fil ne développe pas le débat demandé par l'enseignante dans son billet initiateur. La signification avancée par le billet 5 (cité plus haut) d'une peinture « des jeunes se détournant de l'autorité des adultes » inspire des commentaires enrichissants sans conduire à l'interrogation d'une polysémie du roman. Des contributeurs mentionnent même explicitement leur accord, par exemple : « je suis d'accord avec la […] citation de Florian […] Cette phrase résume la réalité et ce que l'on a l'habitude de voir d'un adolescent » (Dylan, 6). Ce billet sera à son tour cité par l'auteur du billet 11.

Les sept billets relatifs au recueil *Contes du jour et de la nuit* recherchent quant à eux une actualisation moins évidente que dans le cas de *Corniche Kennedy* qui met en scène des personnages proches des adolescents lecteurs. Des lectures axiologiques sont partagées, comme dans ce billet : « ce que je n'ai pas aimé c'est les personnes qui sont immorales envers leur famille » (Maiwenn, 7). Des élèves reconstituent aussi des contrastes, notamment un sentiment de gravité mêlé à l'ironie ; par exemple : « j'ai trouvé ce recueil drôle notamment dans *La Parure* […] Et j'ai trouvé ça un peu lourd car Maupassant parle beaucoup de la mort (2, Martin). L'évolution de la réflexion s'exprime à travers certaines synthèses de la participation, concrétisante et affective, et de la distanciation, notamment dans la proposition suivante :

> Un deuxième point que j'ai apprécié est lié aux [...] descriptions approfondies et pointues des paysages. En effet, […] quand il nous expose ses « immenses vagues de granite », quand il parle d'un « sol vierge », il nous donne l'impression d'être plongé dans ce paysage. […] La profondeur ne s'arrête pas à la description des paysages, mais porte également sur la profondeur des sentiments. On le voit par exemple […] dans la nouvelle, « Le père » : « Chaque matin maintenant elle lui donnait une poignée de main, et il gardait jusqu'au soir la sensation de ce contact, le souvenir dans la chair de la faible pression de ses petits doigts.» On a une description qui montre la subtilité et la sensibilité des sentiments de cet homme envers cette femme (17, Yasmine).

Ce billet, plus long que la moyenne des écrits postés dans le fil (il comporte 409 mots, au moins 20 lignes au format de cette page), distingue différentes sources du plaisir de la lectrice. Il reconstitue à la fois l'adhésion affective (« la sensibilité des sentiments »), le plaisir esthétique pris aux descriptions (« approfondies et pointues »), et l'intérêt pour ce que le conte révèle. L'hyperonyme « profondeur », appliqué aussi bien aux descriptions des espaces (au sens propre) qu'à celles des attitudes humaines, établit un lien entre ces plans de l'évaluation subjective. La contributrice fait également un usage de la citation repérable dans différents contextes d'écriture en ligne : la phrase extraite de la nouvelle « Le père » propose aux participants aux échanges un échantillon visant à faire l'expérience de réactions à partager.

Cette forme de commentaire personnel[243] traduit l'émergence d'une écriture métatextuelle différente du commentaire traditionnel (mettant strictement en relation procédés d'écriture et effets attendus plus ou moins prédéfinis).

À travers la circulation des retours sur des lectures d'œuvres différentes, le rapport à la fiction réaliste est thématisé dans plusieurs billets. Des contributeurs expriment les valeurs d'un réalisme qui les aide à se situer ou à se comprendre ; par exemple, à propos de *Corniche Kennedy* :

> J'aime ce réalisme, sur lequel est basé toute l'histoire [de], le fait qu'il nous montre les émotions, le comportement et les actions des gens ordinaires, comme nous tous, parfois dans des situations inhabituelles mais toujours possibles (14, Wiktor).

Les récits réalistes sont également envisagés comme un moyen d'ouvrir les yeux sur le monde, comme dans les deux billets suivants :

> J'ai lu le livre d'Albert Cossery […] ce qui m'a plu […] c'est la façon [dont] l'histoire est exprimée il raconte des choses qui se passent dans la vraie vie (15, Fabio).
> [*Requiem des innocents*] m'a vraiment plu car il est différent de tout ce que j'ai pu lire car il m'a fait voyager dans un monde que je ne connaissais pas (22 Lesly).

Enfin, des narrations sont commentées comme le moyen de faire saisir une vérité humaine ; ainsi :

> [*Les contes du jour et de la nuit*] pourraient se dérouler de nos jours alors que ce roman a plus d'un siècle comme dans cette description du quotidien dans […] « Le père » (21, Audrey).

Ces différents billets montrent donc que les contributeurs explorent le sentiment partagé de se sentir concernés à travers des synthèses reliant les mentions des projections dans les fictions aux évocations de plaisirs esthétiques et interprétatifs.

Une telle construction collaborative de réactions et de significations se différencie fortement de la modélisation d'effets attendus qui caractérise les attitudes de la professeure B lors des heures en classe (étudiées en 2.1.1.). La situation commentée ici suscite l'écriture en ligne de 80 % environ de l'effectif de la classe ; elle montre des effets favorables sur l'évolution de manifestations de la participation distanciée (dans ses dimensions affectives, axiologiques et esthétiques) sans conduire cependant à interroger des significations.

[243] Sur son blog *i-voix*, Jean-Michel Le Baut suscite délibérément cet exercice citationnel. Il appelle « fulguration » le choix d'une « phrase préférée » d'un roman qu'il associe parfois à une demande de « mise en image numérique de la citation : http://i-voix.net/2017/12/fulguration-ariane-dreyfus-8.html (Consulté le 13 janvier 2018.

Dans le cas de la professeure B, les usages du blog pour la lecture cursive montrent donc une hésitation entre l'accueil et la marginalisation des expressions de la réception. Il serait toutefois imprudent d'en conclure qu'il suffirait de libérer les écrits de lecteurs pour obtenir une évolution des écrits asynchrones vers plus de réflexivité. Les dispositifs hybrides de la professeure E, qui eux parviennent à entretenir les retours sur les efforts de participation-compréhension, permettent d'examiner d'autres obstacles à l'évolution des écrits en ligne comme des paroles en classe. Nous interrogeons dans la sous-section suivante les effets du consensus que favorisent les dispositifs de cette enseignante.

Nous avons déjà noté dans la section 1 du chapitre qu'à l'occasion de lectures analytiques, les usages des blogs pouvaient conduire à réduire la variété des lectures exprimées à travers une sélection (trop) rapide des significations jugées intéressantes par des enseignants. Dans le cadre des lectures cursives, les accords entre élèves lecteurs peuvent parfois avoir un effet analogue. Le consensus contribue au partage de réactions mais ils peut aussi limiter la variété des propositions.

2.2. Le consensus, frein ou moteur des partages de lectures actualisantes sur le blog de la professeure E ?

La professeure E utilise systématiquement un blog de lecteurs dans le cadre des lectures cursives et analytiques. Un large éventail de demandes pour le travail asynchrones (catégorisées au chapitre 1 de la troisième partie, en 4.3.4.) et des interventions en ligne lui permettent de susciter des échanges pendant des durées assez importantes. L'examen de son cours portant sur un poème de Victor Hugo (voir 1.3.3 du présent chapitre) a montré que la professeure recourt aux échanges en ligne pour entretenir longuement les verbalisations de la réception (surtout affective et axiologique) même lors des approches analytiques des textes. Elle recherche les textes de lecteurs en quelque sorte pour eux-mêmes plus que comme un moyen d'engager l'effort interprétatif. Ses réponses au « questionnaire aux enseignants » (en annexe 18 IV) indiquent que « faire réagir [les élèves] pour qu'ils investissent personnellement les textes » constitue à ses yeux une mission prioritaire du professeur de lycée, sans aucune mention d'enjeux interprétatifs.

La priorité ainsi accordée à l'expression des réactions de lecteurs invite à interroger l'entretien de la réflexion par l'écriture asynchrone dans le cadre des lectures cursives. En effet, la recherche d'une coordination des gouts et des avis vise à maintenir un lien à distance entre lecteurs et favorise l'expression de leurs subjectivités. Pourtant, un consensus trop fortement

ou longuement entretenu peut aussi limiter les possibilités de relances réflexives et, en particulier, inhiber l'effort interprétatif.

2.2.1. L'approfondissement des lectures axiologiques d'une pièce contemporaine

Dans la situation 22, la professeure E suscite les retours de ses élèves de 1re STMG sur leurs lectures de la pièce de Yasmina Reza, *Art*, avant une reprise d'une heure en classe suivie ultérieurement de l'étude d'un extrait. La consigne pour le travail en ligne (annexe 18 I 5) invite à la comparaison des réceptions de deux pièces de théâtre d'époques différentes : « Avez-vous préféré la lecture des *Fourberies de Scapin* ou de *Art* ? Pourquoi ? 3 arguments attendus minimum » (1, la professeure). Une séquence de 18 billets (le nombre des contributeurs correspond à 51 % de l'effectif de la classe) s'est développée du 20 avril au 06 mai 2016 sans intervention professorale en ligne.

Les élèves expriment surtout leur rapport à la compréhension et à la participation ; ils s'accordent sur la facilité à s'identifier aux personnages de la pièce la plus récente. Le resserrement de l'intrigue autour de trois personnages, la « modernité » du langage et des situations représentées les conduisent le plus souvent à affirmer leur préférence pour *Art*. À travers la suite des billets, les échos entre des textes de *lisant* centrés sur le lecteur ménagent assez peu d'enrichissements. L'analyse du fil montre une diffusion limitée de synthèses de la participation et de la distanciation qui reprennent une lecture psychologisante et axiologique centrée sur le spectacle du conflit entre deux amis. Le billet 2 la pose d'emblée : « l'œuvre nous pousse à réfléchir sur les conditions d'une véritable amitié, c'est-à-dire l'écoute et la compréhension d'autrui » (Clément). Puis, cette lecture actualisante[244] est reprise et enrichie, comme dans les deux exemples suivants qui se font écho :

> On se retrouve par moment dans l'histoire car c'est un type de situation qui peut ou nous est déjà arrivé (5, M.).
> Dans cette pièce on peut se mettre à la place de chacun des trois personnages car ils reflètent chacun un type de personnalité qui pourrait nous être familier (9, Thomas).

L'identification aux différents personnages s'accompagne d'une réflexion sur la vérité morale de la fiction, qui représente des « type[s] de personnalité ». On retrouve cette lecture sans enrichissements notables dans les billets 11 et 13. Un écrit prend cependant le contrepied

[244] Rappelons que la « lecture actualisante » est définie par Yves Citton (2007) comme l'activité que produit le lecteur quand il confère au texte des significations à posteriori, selon son contexte et ce qui lui parait pertinent. En l'occurrence, les élèves lecteurs appliquent la fiction théâtrale à leur présent.

de l'opinion majoritaire ; alors que la quasi-totalité des contributeurs jugent la comédie de Molière difficile d'accès et moins plaisante, une élève écrit :

> Personnellement, j'ai préféré *Les fourberies de Scapin* car l'histoire en elle-même me plait plus que celle de *Art* de Yasmina Reza […] car j'aime les histoires où le langage n'est pas le même que celui de notre époque. [...] il est pour moi un classique qu'il faut connaitre pour sa culture personnelle *Art* me laisse assez "indifférente", ce n'est pas pour moi, un grand classique (8, Justine).

Cette affirmation du plaisir pris à la lecture du texte de Molière affiche une exigence culturelle (scolaire) intériorisée qui conduit à réévaluer le texte « classique » mais le fil ne garde pas trace de confrontations entre l'opinion dominante fondée sur le plaisir de la proximité et la voix dissidente qui plaide pour un dépaysement langagier et l'appréciation d'un modèle (« un grand classique »). La divergence qui s'exprime avec le billet 8 est trop minoritaire pour modifier la tendance. Dans ce cas, l'accord entre les lecteurs scripteurs freine d'autant plus l'évolution des textes de lecteur asynchrones qu'il s'exprime à deux niveaux :

- une signification morale unique de *Art*, rapidement posée, convainc sans susciter d'approfondissements interprétatifs ;

- les affirmations d'un plaisir (et d'une facilité) de la participation à propos de la pièce de Yasmina Reza convergent fortement.

Le forum non modéré devient donc l'espace d'une (relative) répétition des stéréotypes partagés dans le groupe des contributeurs.

Le travail en classe à partir des retours sur les billets du blog ne conduit pas à enclencher un effort de recherche de significations. Bien qu'elle invite l'auteure du billet 8, qui a exprimé une opinion divergente à choisir quelques billets, la professeure ne crée pas les conditions d'un débat interprétatif :

> (11 : 42) P : on va revenir sur le blog […] est-ce que quelqu'un a eu la curiosité de regarder ce que les uns ou les autres avaient écrit concernant *Art* sur la page du blog ? / oui /Justine ? […] P : Justine/ toi tu n'as pas aimé/ d'ailleurs qui d'autre n'a pas aimé la pièce à part Justine ? *Aucune réponse*. P. : Justine /est-ce qu'il y a un commentaire que tu as trouvé vraiment intéressant ? (Heures du 09 mai 2016, fichier vidéo 1)

Valoriser l'originalité d'une prise de position ne suffit pas à conduire à la discussion. Nous verrons dans le chapitre 3 les gestes professionnels qui pourraient relancer la réflexion des élèves lors des retours sur des fils de billets. En invitant Justine à dégager dans des billets ce qu'elle a « trouvé intéressant », la professeure l'incite à se rapprocher du point de vue ultra-

majoritaire. De fait, cette dernière pointe dans quatre billets des éléments qui lui ont semblé convaincants, jusqu'à contredire ce qu'elle écrivait. Elle choisit de revenir sur le billet suivant :

> J'ai aussi préféré cette pièce de théâtre à celle de Molière parce que […] j'avais l'impression que la scène était plus vivante et que le rythme de l'histoire avançait plus vite c'est ce que j'ai ressenti (5, Nicolas).

Elle déclare (05 : 32) « je me suis un peu retrouvée quand il dit qu'il a préféré […] que *Art* avançait plus vite » (Heure du 09 mai 2016, fichier vidéo 2).

L'important n'est pas tant de repérer cette palinodie qui peut aussi s'expliquer par la volonté de marquer un positionnement savant ou scolaire sur le blog que de noter que le dissensus a été gommé au profit d'une unanimité des appréciations et surtout du pointage de quelques significations admises collectivement.

Au fur et à mesure des relectures de billets, la professeure institutionnalise des contenus qu'elle complète ou reformule. Une remarque sur les invectives grossières dans le dialogue de Yasmina Reza, par exemple, lui offre l'occasion du rebond suivant :

> (18 : 58) P. : pourquoi Yasmina Reza n'hésite pas à employer des mots comme ça ? […] donc elle a une vraie volonté derrière
> Zineb : peut -être pour nous familiariser à la scène
> P. : oui/dire que le lecteur peut très bien se projeter dans la scène/ce que dit d'ailleurs à la fin Thomas […] chacun des trois représente un trait de caractère qui peut très bien nous ressembler à des moments différents à l'intérieur de notre propre existence (Heure du 09 mai 2016, fichier vidéo 1).

L'enseignante exprime elle-même l'effet attendu (« se projeter », « s'identifier ») et, surtout, elle établit le lien avec l'interprétation généralisante avancée dans le billet 9 (cité plus haut) qu'elle complète. Cette enseignante fort attentive aux verbalisations d'élèves exprime ici une tendance à modéliser magistralement des effets et des significations sous couvert de collaboration (instrumentée). La projection des billets n'entretient pas une confrontation des avis. Le travail en classe consiste essentiellement à répéter des éléments publiés pour les agréger et les compléter en tant (18 :58) « qu'idées à retenir » (*idem*).

De surcroit, la situation présente le paradoxe d'une adhésion à une œuvre si entière qu'elle uniformise les remarques des élèves. Le consensus porte en effet à la fois sur les significations axiologiques (la pièce illustre la mise à l'épreuve d'une amitié), sur la facilité à adhérer au monde fictionnel (la pièce représente un monde reconnaissable dans le langage d'aujourd'hui) et sur le plaisir esthétique (la pièce plait parce qu'elle est rythmée et drôle). La quasi- unanimité des positions sur les plans de la participation, des jugements esthétiques et des significations entrave la réflexion. Cet accord total est difficile à entamer, même quand un élève (mais un

seul) contredit frontalement le jugement de gout dominant. Aucune interrogation professorale n'invite à faire retour par exemple sur le sentiment de proximité (les personnages ressemblent-ils vraiment aux lecteurs-spectateurs ?) ou sur les significations du conflit représenté (quel conflit de valeurs représente-t-il ?)

Dans la situation que nous examinons ci-après, le consensus n'est pas aussi total et autorise même certaines formes de confrontations.

2.2.2. La diversification des retours sur les lectures de contes philosophiques du XVIII^{e} siècle

La professeure E a accompagné les lectures cursives de *Madame de la Carlière* de Diderot, *Ziméo* de Saint-Lambert et *Histoire des voyages de Scarmentado* de Voltaire (*Trois contes philosophiques,* 2007) par des échanges sur son blog dans le cadre d'une séquence consacrée à l'étude intégrale de *Candide.* Son dispositif hybride enchaine :

- une séance en classe de contextualisation délivrant des informations biographiques sur Voltaire et sur les Lumières (le 03 mai 2016) ;

- un premier temps de partage en ligne de retours sur les lectures cursives, du 06 avril au 08 mai conduisant à une reprise en classe des billets puis à leur exploitation pour nourrir un travail de dissertation en réponse au sujet suivant : « vous vous demanderez si les récits à valeur morale peuvent instruire et intéresser les lecteurs d'aujourd'hui » (le 09 mai 2016) ;

- un second temps de travail asynchrone, du 09 au 16 mai, visant l'élaboration collaborative d'arguments (ordonnés en « plans » plus ou moins détaillés) pour la dissertation ;

- l'écriture de la dissertation rédigée, en classe le 24 mai, après des analyses d'extraits de *Candide.*

Le fil des 23 billets publiés sur le blog avant les heures en classe du 09 mai (en annexe 18 I 4) répond à la consigne suivante :

> Après la lecture des trois contes philosophiques de Diderot, Saint-Lambert et Voltaire…Si vous aviez l'occasion de rencontrer les trois auteurs, que leur diriez-vous ? Quels conseils pourriez-vous leur donner ? Justifiez vos remarques par des exemples issus des trois textes (1, la professeure).

22 élèves différents (seulement) de deux classes de Seconde ont publié un texte. Nous ignorons si les autres ont rendu leur écrit sur papier. Tous ont été invités à consulter le blog

avant les travaux en classe pour « prendre des notes sur la page […] concernant les trois contes en vue d'une épreuve orale » (Extrait du cahier de textes numérique fourni par la professeure).

De nombreux billets font retour sur le rapport à la participation ; la comparaison des réceptions des trois contes conduit à évaluer le degré de familiarité avec divers choix narratifs des récits, par exemple :

> Je préfère *Histoire des voyages de Scarmentado* […] car je trouve que les aventures qu'il a pu vivre reflètent la réalité, de plus il y a toujours de l'action ce qui les rend vraiment intéressantes (18, Daniel P).
> Je trouve l'histoire de Voltaire trop répétitive ; même s'il n'est jamais au même endroit, cette histoire se finit exactement pareil à chaque fois (24, Mathieu).

La consigne, de fait, incite aux jugements de gout différenciés. Certaines justifications reviennent sur les lectures esthétiques ; ainsi : « Je préfère le conte de Saint-Lambert car je trouve l'écriture plus poétique et plus agréable. L'histoire même désigne l'auteur comme quelqu'un de plus humble » (6, Ines). On lit aussi à propos du conte de Voltaire : « J'aime aussi ce texte pour le ton un peu détaché qu'utilise le personnage [le narrateur] pour décrire d'atroces violences comme si toute cette violence lui était indifférente » (11, Matteo). Pour le premier contributeur, les beautés poétiques soutiennent les émotions éthiques ; pour le second, l'ironie provocatrice de Voltaire conduit mieux le lecteur à une prise de conscience des scandales que la sentimentalité de Saint-Lambert. Les appréciations esthétiques contrastées définissent des lectures axiologiques qui suggèrent une réflexion sur le rôle de la littérature.

La demande professorale d'un questionnement à Voltaire, Diderot ou Saint-Lambert conduit quelques contributeurs à assimiler les auteurs à des narrateurs intradiégétiques modifiés par des péripéties dont ils seraient les témoins. Cette confusion (métaleptique) conduit des élèves lecteurs à s'identifier aux figures d'êtres en formation qu'ils appellent « auteurs » (surtout dans les billets 12, 19 et 22). Le message suivant par exemple assimile « l'auteur » à une instance transformée par les épisodes qu'il est censé avoir vus, comme le lecteur peut être transformé par l'adhésion au monde fictionnel : « Je demanderais à Voltaire si ce qu'il dénonce dans son texte à travers ses voyages est une découverte ou juste des expériences de plus à ce qu'il pensait déjà (12, Miléna).

L'adresse fictive aux auteurs incite aussi des élèves à faire des hypothèses sur des intentions d'auteurs. Les lecteurs scripteurs interrogent le « message » du texte ; ainsi, « Je demanderai à Voltaire s'il pense que les hommes peuvent vivre tous ensemble sans se battre (7, Elyne). Alors que plusieurs contributeurs goutent le caractère édifiant du conte de Saint-Lambert, qui souligne l'esprit de justice et le souci de l'autre, un élève remarque : « Je

demanderais à Saint-Lambert s'il n'a pas inventé ou enjolivé certaines scènes pour le faire passer pour un homme meilleur » (8, Enzo). Cet énoncé qui contredit la lecture la plus communément admise de *Ziméo* suscite rapidement la réponse suivante : « si je rencontrais Saint-Lambert je lui dirais que parler de l'esclavage comme il l'a fait nous donne une image réelle de ce qu'était l'esclavage » (10, Tom). Malheureusement, la discussion asynchrone ne se prolonge pas.

L'effort interprétatif est entretenu (dans une certaine mesure) par une recherche d'actualisation. D'emblée, une élève interroge son environnement à travers le prisme offert par les contes du XVIII^{e} siècle : « Que penserait Saint-Lambert de notre politique actuelle ? En serait-il heureux ? » (2, Julie). L'accord sur la pertinence de cette interrogation s'exprime dans une suite d'échos, dans les billets 5, 9, 14, 19 et 22 qui tentent de préciser ce que les fictions peuvent continuer à dénoncer aujourd'hui. Considérer le rapport des apologues du XVIII^{e} à l'univers politique et social contemporain conduit à l'expression de deux tendances divergentes :

- certains billets imaginent la satisfaction des auteurs des Lumières devant des progrès sociaux : ainsi, « Saint-Lambert constatera que les Noirs et les Blancs sont actuellement égaux, et qu'un président noir a été élu ! » (19, Noémie) ;

- d'autres suggèrent que le combat des « philosophes » doit être continué, par exemple :

> À travers l'exemple d'un "Nègre", l'auteur nous interroge sur l'esclavage. Des réflexions très modernes et intéressantes, qui peuvent encore aujourd'hui se montrer d'actualité et lutter contre le racisme. Ainsi que le rapport entre les Noirs et les Blancs. (9, Fanny).
> Je leur demanderais ce qu'ils pensent de notre époque s'ils trouvent que la société a évolué (22, Mahina).

Les rédacteurs des billets de cette séquence partagent donc des significations et coordonnent des réactions mais leur consensus n'est pas absolu. L'accord porte sur le sentiment d'être concerné par les contes philosophiques mais laisse place aux divergences (portant sur des appréciations esthétiques et les possibilités qu'offre la lecture des textes du passé d'interroger notre monde contemporain). En fait, la convergence favorise la définition d'un terrain de discussion commun sur lequel peuvent naitre de nouvelles interrogations.

En classe, le 09 mai 2016 (voir l'annexe 18 II 3), la professeure suscite des retours à des billets du blog par une demande de sélection d'écrits intéressants comme nous l'avons déjà observé précédemment (en 2.2.1.) : (12 : 44) « P. : est-ce que selon vous il y a des commentaires

qui se sont distingués des autres ? » (Heures du 09 mai 2016, fichier vidéo 1). Cette invitation conduit là encore à l'expression d'un accord :

> (17 : 37) P. : Enzo pourquoi tu as sélectionné ce texte-là ? […] Enzo : parce que j'étais d'accord avec elle […] je trouve que le texte de Saint-Lambert il me plaisait (*idem*).

Cette fois-ci cependant, l'enseignante s'efforce de souligner une lecture divergente (déjà exprimée dans le billet 8 d'Enzo cité ci-dessus) :

> (18 : 24) P : vous avez été sensible en fait à la vision assez optimiste […] même si en fait il y en a pas mal qui l'ont critiqué en disant que / je pense que c'est toi Enzo d'ailleurs qui a dit que / je me demande si ce n'est pas enjolivé […]c'est vrai que ça vous a plu mais il y a quelque chose-là qui semble un petit peu trop beau en fait […] c'est ce que vous avez dit.
> Daniel : je trouve pas que c'est bien de donner de l'espoir comme ça […]
> P. : d'autres remarques d'autres commentaires ? / moi il y a un commentaire qui m'a beaucoup plu c'est le commentaire d'Ines je vais le lire et après celui de Matteo qui est très bien (*idem).*

Le geste de pointage d'une proposition dissidente qui est ébauché ici ne conduit pas à amorcer un débat entre lecteurs parce que, d'une part, l'enseignante décrit elle-même les positions exprimées sur le blog sans chercher à faire dévolution d'un effort de retour sur le fil dans son ensemble ; d'autre part, elle se satisfait d'une remarque évaluative (« je trouve pas que c'est bien ») sans s'en servir pour entretenir une discussion. La professeure propose ensuite directement son propre choix d'un billet (« moi il y a un commentaire qui m'a beaucoup plu ») dans un geste d'institutionnalisation rapide qui ne permet pas à la réflexion des lecteurs de s'exprimer.

Cette situation 21bis ainsi que la situation 19 mise en œuvre par la professeure B (étudiée en 2.1.1) favorisent le retour sur des écrits asynchrones de lecteurs dans le but d'élaborer (plus ou moins) collectivement une dissertation. Dans les deux cas, un questionnement est posé par la professeure à travers un sujet, si bien que le fil des billets est envisagé comme un stock de contenus à reprendre et/ou à compléter pour construire des arguments, et non comme une cristallisation d'échanges pouvant permettre une négociation de significations différentes. Mais la similitude entre ces situations s'arrête là. Le sujet de dissertation proposé par la professeure B oriente en fait la conduite du travail hybride puisque, comme nous l'avons vu, il permet à la professeure de sélectionner des contenus et de modéliser certains effets attendus dans la perspective d'histoire des formes littéraires qui l'intéresse. La professeure E, à l'inverse, propose un sujet centré sur la réception actualisante. En demandant « si les contes philosophiques peuvent instruire et intéresser les lecteurs d'aujourd'hui », elle invite à construire des arguments en reprenant des verbalisations de réactions recueillies en ligne. La captation vidéo des heures du 09 mai 2016 montre que l'introduction du sujet de dissertation

provoque dans un premier temps une réflexion sur l'intérêt des écrits asynchrones, par exemple :

> (44 : 32) Ayoub : […] car dans chaque commentaire nous n'avons que quelques points de (*inaudible)* mais pas tout/pour traiter le sujet il faut avoir une connaissance complète de l'œuvre » (Heures du 09 mai 2016, fichier vidéo 1).
> (09 : 08) Daniel : moi je trouve qu'ils sont utiles mais qu'ils sont pas suffisants […]
> Jordan : ils sont utiles mais il n'y en n'a pas assez […] pour se faire une idée globale sur la lecture (Heures du 09 mai 2016 fichier vidéo 2).

Des élèves opèrent un retour critique sur des billets et interrogent leurs limites (« ils ne sont pas suffisants » ; « il n'y en n'a pas assez pour se faire une idée globale sur la lecture »). Ils semblent ainsi aspirer à découvrir de nouvelles œuvres ou à obtenir des informations contextualisantes (« il faut avoir une connaissance complète de l'œuvre »).

Cette aspiration n'est pas satisfaite à ce moment-là par la professeure (l'étude de *Candide* n'intervient que plus tard) qui fait construire les « textes » répondant à son sujet par reprise des lectures (actualisantes) antérieurement publiés. Les 27 écrits en ligne (annexe 18 I 4) parfois co-rédigés impliquent 35 élèves différents. Ils réorganisent les positions exprimées dans le fil qui a précédé les heures en classe. L'extrait suivant est pris dans le « texte » de Théophile, écrit en classe (à l'ordinateur) puis posté par la professeure pour initier la succession des écrits argumentés :

> En premier lieu, on pourrait dire que ce livre peut instruire et intéresser les lecteurs d'aujourd'hui car il parle d'histoires encore d'actualité et qu'il nous apporte une nouvelle vision du monde […] En second lieu, […] chaque conte parle d'histoires où certaines personnes peuvent se sentir visées ; de plus, ils nous invitent à regarder notre actualité de manière différente […] Pour finir, certaines personnes peuvent être touchées au niveau moral et intime (25, La professeure).

Le rédacteur objective un double mouvement bien lisible dans la suite des écrits asynchrones précédant les heures du 09 mai 2016 : d'une part, le « lecteur d'aujourd'hui » perçoit l'actualité des questions posées par les auteurs des Lumières ; d'autre part, il appréhende son environnement « de manière différente » grâce à eux.

Le sujet de dissertation favorise l'émergence de synthèses de la participation et de la distanciation en invitant directement à réfléchir à l'actualisation des contes philosophiques : (31 : 36) « P : vous vous demanderez si les contes philosophiques peuvent instruire et intéresser les lecteurs d'aujourd'hui » (Heures du 09 mai 2016, fichier vidéo 1). Dans cette consigne, le verbe « intéresser » peut renvoyer à la fois au plaisir de l'immersion fictionnelle et à celui de la réflexion sur des questions éthiques et sociales.

Pour justifier l'intérêt que les « lecteurs d'aujourd'hui » peuvent trouver aux contes du XVIII^{e} siècle, des élèves font retour sur des réactions affectives et axiologiques antérieurement verbalisées. Ils examinent ce que Sandrine Darsel caractérise comme une « performance morale » à travers « l'expérience esthétique » (Darsel, 2012, p.24). Le billet suivant reconstitue les relations entre l'empathie, les émotions esthétiques et les réactions axiologiques à propos du conte de Saint-Lambert :

> Prenons exemple sur l'histoire de Ziméo après l'avoir lue nous comprenons sans aucun doute que […] nous devons tous avoir les mêmes droits et ne jamais rabaisser une personne comme Ziméo l'a été quand celui-ci était un esclave d'une personne. […] Les contes à valeur morale peuvent donc apporter beaucoup de choses […] que ce soit une leçon, un savoir sur l'époque et la vie d'aujourd'hui et aussi une belle histoire à lire (28, Elyne).

L'identification à Ziméo, réduit en esclavage, puis faisant preuve de magnanimité une fois placé en position de se venger, conduit le lecteur scripteur à inférer une signification éthique (« nous comprenons… que nous devons… »). Celui-ci construit son argument par retour sur l'expérience participative, en établissant une relation entre ses réactions axiologiques et esthétiques (« une belle histoire à lire ») et la délivrance d'un « savoir sur l'époque et la vie d'aujourd'hui ». Ce billet manifeste le « rôle cognitif essentiel » des « émotions esthétiques et éthiques » (Darsel, 2012, p.27).

L'effort d'ordonnancement des arguments favorise en outre l'apparition de véritables petits résumés du fil antérieur aux heures en classe. En cherchant à faire la part de ce qui plait, de ce qui instruit et de ce qui gêne la compréhension ou le plaisir de la participation, les élèves s'attachent à distinguer les positions exprimées dans les textes de lecteurs des premiers billets. L'écriture argumentée en ligne a produit une relecture du fil plus large et active que les échanges en classe commentés plus haut.

La comparaison des situations 21 et 21 bis et de la situation 22 montre donc que les séquences des billets revenant sur la lecture des contes philosophiques présentent des manifestations de réflexivité plus diverses et accentuées que le fil des billets portant sur les comédies. Un facteur conjoncturel a certainement joué : les échanges en ligne réunissent dans un cas des élèves de deux classes de 2^{e} aux profils différents et dans l'autre quelques élèves d'une seule classe de première. Quoi qu'il en soit, nous distinguons dans les dispositifs des modalités différentes d'accord entre les élèves lecteurs, dues à la fois à l'enchainement des activités et aux textes lus eux-mêmes. Dans la situation 22, une tendance à la réduction des enrichissements dans les écrits asynchrones de la réception apparait comme la conséquence d'un assentiment élargi à tous les aspects (participatifs, esthétiques et interprétatifs) de la lecture

puisque la pièce de Yasmina Reza peut être lue comme une représentation directe ce que connaissent les lecteurs et dans un langage qui leur est familier. En revanche, dans les situations 21 et 21bis, le consensus est relatif et conduit à un questionnement partagé sur l'actualisation des contes moraux parce que les œuvres lues semblent moins directement représentatives et que des décalages avec l'horizon d'attente des « lecteurs d'aujourd'hui » sont perceptibles. Les contributeurs au blog en outre sont directement invités, à travers le sujet de dissertation, à poser aux textes du passé les questions de leur présent selon une démarche qui définit, selon le philosophe Hans-Georg Gadamer, « l'expérience herméneutique » :

> Il me faut admettre la tradition dans son exigence, non au sens d'une simple reconnaissance de l'altérité du passé, mais en reconnaissant qu'elle a quelque chose à me dire » (1960/1976 ; p. 384).

Dans la situation examinée ici, le dispositif hybride articule à la fois les travaux en ligne et en classe et des utilisations différentes du blog. Le sujet de dissertation permet de relancer les interrogations sur la lecture cursive en invitant les élèves à construire une figure de « lecteur d'aujourd'hui » actualisant à partir des réactions partagées lors d'un premier temps d'usage du blog. La démarche, plus complexe que celle que le seul partage en ligne des préférences étudié en 2.2.1 (à l'occasion des lectures de *Art* et des *Fourberies de Scapin*), relance dans une certaine mesure la recherche de significations.

L'accompagnement hybride des lectures cursives prend d'autres formes encore chez les professeurs suivis. Dans la sous-section suivante, nous interrogeons l'assimilation du blog à un cahier/carnet de lecture numérique voulue par certains enseignants et conseillée dans les programmes du cycle 3.

2.3. Les blogs, carnets de lecture numériques ?

Les didacticiens Sylviane Ahr et Patrick Joole écrivaient en 2013, dans leur introduction aux actes d'une journée d'étude à l'Université de Cergy-Pontoise, que « pour un grand nombre d'enseignants, le carnet et journal « de lecture ou de lecteurs demeure un *objet scriptural mal identifié* » (p. 9). Ahr note que « le carnet/journal/cahier de lecture/lecteur/bord/littérature » dans l'enseignement secondaire, « tantôt objet scolaire, tantôt objet personnel proche du journal intime, apparait comme un objet hybride » (2013, p.41). Cette appartenance d'un même « objet scriptural » aux sphères personnelles et scolaires rend son usage délicat mais intéressant pour répondre au problème du désengagement des élèves dans l'expérience de lecture. Il en est de même pour les blogs scolaires de lecteurs auxquels les carnets/cahiers/journaux de lecteurs sont parfois associés.

Les programmes de français pour le cycle 3 en vigueur en France conseillent de recourir à un ensemble d'« écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur, copier des poèmes, des extraits de texte, affiches, blogs) » (2015, p.104) afin de « préparer [les] activités de partage des lectures et d'interprétations » (p.106). Les recommandations pour le cycle 4 encouragent également l'usage de « cahiers de lecture cursive » et précisent que « l'environnement numérique de travail permet de capitaliser et d'échanger des textes individuels et collectifs » (p.234). L'ordre des verbes suggère que les blogs sont à utiliser surtout en tant qu'outils de publication[245]. L'expression « capitaliser…des textes » évoque une fonction d'affichage sans mentionner la possibilité d'une interactivité asynchrone, malgré l'ajout du verbe « échanger » (qui peut faire référence au partage des textes plus qu'à leur confrontation). Les relations entre publications de textes de lecteurs et discussions/négociations synchrones ne sont pas non plus évoquées. Le but assigné à la publication en ligne nous semble même occulter une articulation importante pour la conduite de la lecture. La formule indiquant qu'il s'agit de « préparer le partage des lectures et d'interprétations » (p.106) en effet passe trop vite sur une relance majeure de la réflexion à travers les retours sur les textes de lecteurs partagés. Or le « partage des lectures » (subjectives) n'entretient pas nécessairement l'effort pour interroger les significations et peut même le freiner (par exemple quand il aboutit à un consensus difficile à entamer comme nous l'avons montré en 2.1.1).

Une « ressource » disponible sur le site ministériel *Éduscol*[246] explicite les enjeux du « carnet de lecteur » envisagé en tant que « moyen de donner la priorité à la réception effective des textes par les élèves ». Le carnet n'est pas décrit seulement comme un objet personnel mais selon une évolution en « journal dialogué[247] », annoté par des élèves lecteurs : « dans ce cas l'espace du carnet devient un espace de dialogue, voire de controverse, entre l'auteur du carnet et ses lecteurs » (« Le carnet de lecteur », ressource pour le domaine « culture littéraire et artistique », *Éduscol*, 2016, p.1). Cette approche d'un carnet partagé conduit à conseiller l'usage des « outils numériques », qui « dans le second degré en tous cas, devraient permettre d'amplifier la pratique du cahier de lecture sous la forme de blogs personnels ouverts au dialogue » (*idem*).

[245] Selon la définition originelle du blog comme journal sans faire allusion aux configurations en forum.
[246]http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf (Cconsulté le 14 janvier 2018).
[247] En référence explicite à l'ouvrage de Monique Lebrun, « Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture », *Québec français* n°94, 1994.

Ce parallèle entre carnets et blogs de lecteurs peut être discuté. Le carnet sur papier mis en circulation garde trace d'une série de commentaires réagissant (en cascade) à une seule lecture, si bien qu'au mieux on obtiendra(it) une succession de communications duelles. La circulation des carnets ne suffit pas à créer une situation réellement interactive, encore moins de « controverse », en dépit des intentions affichées ou du réemploi d'émoticônes conseillé dans la ressource Il nous semble plus juste d'avancer que, même sous la forme d'un journal partagé/commenté, le carnet de lecteur papier peut préparer une discussion élargie à la classe qui s'effectuera ailleurs (Ahr, 2014).

Par conséquent, les « blogs personnels ouverts au dialogue » ne peuvent être caractérisés simplement comme des « outils » pour « amplifier la pratique du cahier de lecture », mais il convient de les aborder en tant que situations d'écriture en réseau originales dans lesquelles les expressions de réactions de lecteurs sont en même temps adressées à toute une communauté et en attente de réactions individuelles (Moinard, 2013).

Quatre personnes parmi les professeurs que nous avons suivis ont employé les syntagmes « cahier/carnet de lecteur/lecture » dans des consignes d'écriture en ligne ou pour définir des rubriques de leurs blogs. Cette dénomination leur permet d'afficher deux attentes :

- une demande d'écriture de la réception, subjective, éventuellement métatextuelle mais à l'écart des normes d'écriture d'analyse de textes ; il s'agit alors d'une écriture dans l'après-coup de la lecture ;

- un appel à des écritures de réceptions au fur et à mesure des lectures ou juste après. Les contributeurs aux « cahiers de lecteur » en ligne sont invités à publier à plusieurs reprises ; parfois plusieurs consignes se succèdent au cours de la lecture d'une œuvre. Alors, l'écriture asynchrone accompagne la lecture continuée pendant plusieurs jours (voire semaines).

La professeure E a développé différentes formes de « cahiers de lecteur » partagés sur le blog. Elle a proposé régulièrement en seconde (surtout au cours de l'année scolaire 2015-16) d'imiter ce genre pour divers écrits asynchrones inventifs, des « cahiers de lecteur » tenus par des personnages de lecteurs, comme un lecteur du XVII^{e} siècle ou un adolescent espagnol d'aujourd'hui découvrant *Don Quichotte*, un lecteur contemporain des *Fleurs du Mal* ou encore la Nadja d'André Breton lectrice des *Nuits* de Musset. Dans ces situations de « cahiers de lecteur » fictifs, les réactions affectives des élèves lecteurs sont prêtées à un énonciateur qu'elles contribuent à construire, mais la professeure E a également ouvert (en septembre 2015) à l'intention d'élèves de 1re un fil intitulé « *L'Etranger* de Camus. Apprendre à rédiger son

cahier de lecteur ». Elle définit dans sa consigne en ligne le cahier de lecteur comme « le lieu d'expression des émotions face à une œuvre » (1, la professeure). À ses yeux, il s'agit plus de favoriser l'expression des sensibilités que de confronter des significations. Elle initie à ce travail d'écriture lors de séances en salle équipée en suggérant des moyens d'exprimer en ligne une affectivité. Elle suscite ainsi un très long fil de plus de 160 billets, faiblement évolutifs dans la mesure où les contributeurs (les élèves de trois classes de première) ressassent un ensemble réduit de réactions : non seulement parce que le cahier est (longtemps) limité aux dimensions psychoaffectives et axiologiques de la lecture mais aussi parce que le roman de Camus précisément déjoue la description d'émotions variées. Le smiley le plus utilisé (et le plus pertinent) est « :-| », qui signifie « sceptique, perplexe, sans émotion, blasé[248] », sans que la complexité de cette réaction à la fois (non) affective et esthétique soit interrogée.

Dans le but de comprendre à quelles conditions des « cahiers de lecteurs/ lecture » asynchrones peuvent contribuer à des prises de recul sur la lecture participative, nous commentons ci-après :

- deux propositions d'accompagnement hybride de lectures par la professeure F ;

- les utilisations par la professeure H de murs virtuels visant le partage des écrits de la réception d'élèves de 3e au fur et à mesure ou après les découvertes d'un roman pour la jeunesse, en articulation avec des « carnets de lecteurs » sur papier.

2.3.1. L'accompagnement des lectures d'un recueil poétique par l'échange de florilèges

La professeure F a recherché différentes manières de doubler la lecture cursive par l'écriture asynchrone. L'un de ses dispositifs (la situation 24 du tableau de début de section) repose sur le partage en ligne d'anthologies du recueil poétique *Paroles* de Jacques Prévert. Sur le blog de la classe, une rubrique « anthologie » a été créée à côté de la rubrique « carnet de lectures » ; cependant, le commentaire à vif d'une lecture par le repérage subjectif de citations peut être considéré comme une entrée caractéristique d'un « carnet/cahier de lecture » qui favorise le partage des découvertes des élèves lecteurs.

Ce travail prend place dans une séquence de fin d'année scolaire (en mai) en classe de 1re ST2S qui interroge « la spécificité de la parole poétique : comment ne pas dire mais faire sentir » que les lectures de poèmes « renvoyant à deux expériences fondamentales/celle de la misère/ celle du deuil » ont permis de définir collaborativement (Entretien du 26 mai 2016 avec

[248] Nous n'avons pas reproduit en annexe ce très long fil qui ne fait pas l'objet d'analyses détaillées.

la professeur, en annexe 19 V) L'enseignante a eu l'idée d'un partage asynchrone des florilèges pour accompagner la lecture cursive d'un recueil de Jacques Prévert après une réflexion sur un sujet d'écriture d'invention proposée lors d'une épreuve d'entrainement au baccalauréat. Les réponses à un sujet demandant « d'écrire une préface d'une anthologie et de justifier auprès des camarades en expliquant que la conviction que lire ou écrire des poèmes pouvait apporter des remèdes aux maux de la vie » se sont révélées décevantes. Face à des productions « sans réelle implication parce qu'en fait ils ne sont pas vraiment en situation de devoir le faire » (*idem*), la professeure a choisi de faire partager réellement sur son blog des anthologies de *Paroles*. Elle a retenu 7 catégories thématiques « de l'ordre de la vie » (*idem*) pour faciliter la cueillette des citations : « l'amour, l'ennui, l'école, l'enfance, la vie de famille, l'homme malheureux, l'homme au travail ».

Le travail hybride se développe à travers une succession de travaux en ligne (en annexe 19 I 5), depuis une salle équipée lors des cours et depuis les domiciles : le 19 mai 2016, en classe, les élèves (répartis en binômes) publient les florilèges qui sont ensuite commentés du 19 au 25 mai, puis les heures du 26 mai (en demi-classe) sont réservées aux rédactions de préfaces selon la demande suivante :

> (05 : 02) P : Aujourd'hui vous êtes en devoir binômes. […] Ecrivez un texte qui justifie vos choix. Vous aurez en particulier pour objectif de faire partager à vos camarades la conviction que lire ou éventuellement écrire des poèmes peut enrichir le quotidien (Heures du 26 mai 2016, fichier vidéo 1).

La collaboration asynchrone s'effectue selon deux degrés d'asynchronicité : les commentaires critiques des anthologies sont écrits en large différé (pendant une semaine), alors que les regroupements d'extraits et les rédactions des préfaces s'appuient sur une double communication ; la négociation en face à face au sein des petites équipes se double d'échanges en ligne faiblement asynchrones au cours de l'heure (mais présentant des manifestations d'interactivité) entre les élèves. Ce dispositif a entrainé la publication de 14 anthologies mobilisant 29 élèves. Notre but étant de repérer d'éventuelles évolutions des écrits asynchrones, nous n'avons analysé que les 6 propositions d'anthologies ayant appelé au moins 5 commentaires.

Les extraits recueillis, en général brefs, témoignent de lectures attentives à mettre en évidence ce qui touche et suscite une réflexion sur des attitudes humaines. Les élèves se prennent d'autant mieux au jeu que la configuration énonciative du blog de lecteurs entre en synergie avec la demande anthologique. Comme nous l'avons déjà noté pour d'autres situations, citer en ligne peut devenir une invitation aux pairs à partager des émotions de

différentes natures, empathiques (liées à l'identification à des personnages) ; éthiques (liées aux situations représentées ou évoquées) ou encore esthétiques (liées à la perception d'une étrangeté/familiarité des choix d'écriture). Cette manière de coordonner des lectures subjectives convient à la communauté de lecteurs bien soudée que constitue la classe de 1re ST2S de la professeure F.

Les échanges asynchrones conduisent parfois à exprimer des désaccords sur le classement d'un extrait dans une des catégories thématiques proposées. Pour interroger le classement d'un poème, les contributeurs reviennent parfois sur la compréhension, ainsi :

> Je ne suis pas d'accord pour le poème "les paris stupides" on ne peut pas placer ce poème dans une des catégories puisque nous ne savons rien sur ce poème en effet il y a que deux phrases ce qui donne aucun indice là-dessus. (Stacey, 4-5[249]).

La rédactrice de ce commentaire a perçu que l'allusion au pari d'un « certain Blaise Pascal » dans le poème « Les paris stupides » lui échappe. Son texte de *lisant* nettement réfléxif reconstitue une suspension de la compréhension globale à la lecture d'un poème qui demeure pour elle très énigmatique.

Les divergences d'avis sur le classement amènent aussi à éclairer des connotations. L'échange suivant offre un exemple intéressant de retours interprétatifs sur un poème du recueil : en réaction au rattachement du poème « Le bouquet » au thème de l'enfance dans l'anthologie 2, deux commentaires se font écho :

> Je suis d'accord mais pas pour « le bouquet » […] pour moi [la femme] représente une femme malheureuse qui est comme sur la tombe de son amant décédé de plus on voit même que le temps s'écoule " là petite fille " "jeune fille"" jolie femme" "vieille femme" qui accentue l'idée du temps indéterminable (Céline, 2-2).
> Je trouve les analyses de Céline très pertinentes, en effet on pourrait même penser qu'elle passe durant toute sa vie devant une tombe car à chaque évolution de sa vie on retrouve le "là"[…] De plus, il y a comme un lien entre ces fleurs et la femme car on a l'impression que la femme n'a plus que ce bouquet et donc elle meurt avec ces fleurs. (Kadiatu, 2- 4).

Dans le premier commentaire, l'usage de la citation vise à faire apprécier la force de l'anaphore ; l'expression de l'effet intervient ensuite « l'idée du temps indéterminable ». Ce billet avance aussi la figure (archétypale) de « la femme malheureuse », un thème non prévu par les propositions de la professeure qui convainc la seconde intervenante (« je trouve les analyses de Céline très pertinentes »). Cet exemple indique aussi une interactivité bien marquée : la première intervenante signale son désaccord avec un des choix de l'anthologie qu'elle commente mais de manière atténuée, en l'enveloppant dans un accord global (« je suis d'accord

[249] Le premier chiffre renvoie à l'anthologie commentée, le second à la position du commentaire.

mais pas pour le bouquet »). La seconde intervenante, tout en souscrivant « aux analyses » de la première, ajoute un commentaire original de la citation proposée dans le premier billet (« on retrouve le "là" »/ « on a l'impression que »). L'échange soutient donc la réflexion à la fois par un enrichissement et par un début de discussion. Cette relance par proposition d'une nouvelle catégorie thématique est très intéressante mais reste rare, d'autant que la professeure n'a pas souhaité entretenir cet effort. En entretien, celle-ci a justifié son approche par un besoin de guidage dans l'œuvre :

> (02 : 10) Le chercheur : pour quelles raisons n'as-tu pas choisi de laisser les élèves définir et négocier les catégories de l'anthologie ?
> P : Á cause de la longueur du recueil […] définir les catégories suppose une lecture d'ensemble […] [les catégories servent] à soutenir la lecture cursive à ne pas se perdre (Entretien du 26 mai 2016, fichier 1).

La professeure a choisi des entrées thématiques permettant de favoriser les retours sur les expériences de lecture :

> (04 :49) P : ce qui est intéressant avec ces catégories c'est que […] simplement il y en a une à laquelle on est plus réceptif que l'autre donc dès qu'on justifie l'expérience on est obligé d'entrer dans cette lecture subjective » (*idem)*.

Pour l'enseignante, proposer des catégories reprenant des figures archétypales (« l'homme malheureux, l'homme au travail »), des expériences humaines (« « l'amour, l'ennui » ou des moments de la vie (« l'école, l'enfance, la vie de famille ») permet d'éviter l'explication de texte traditionnelle, comme elle le précise à la lecture des billets des élèves :

> (00 : 45) P (*lisant des billets d'élèves*) […] on bascule dans une lecture beaucoup plus subjective/la catégorie a permis d'entrer dans cette lecture subjective parce que j'ai essayé de choisir des catégories qui soient de l'ordre de la vie (Entretien du 26 mai 2016, fichier 2).

Les entrées thématiques ont pour fonction de susciter une lecture appropriative, qui suscite une interrogation personnelle sur les valeurs évoquées par les poèmes.

Les fils de commentaires évoluent parfois vers des propositions de significations. Des synthèses de la participation et de la distanciation émergent par mises en relation de retours sur les réactions empathiques avec des significations philosophiques. Les élèves remarquent que les figures évoquées dans le recueil caractérisent différentes formes d'écartèlement moral, emblématiques de l'effort humain pour affronter la souffrance comme la femme prise dans l'écoulement du temps (2-2 et 2-4), l'élève entre l'autorité et l'oiseau (4-1) ou l'amoureux entre lumière et ombre (3-5 et 6-6).

Le partage des florilèges permet à des élèves n'ayant pas lu l'intégralité du recueil de rendre compte de leur effort sans les obliger à thématiser nécessairement diverses réactions de lecteurs puisque le choix anthologique traduit par lui-même l'activité participative. Au sein d'une communauté soudée de lecteurs (de lectrices très majoritairement), cette activité conduit à la publication de retours réflexifs sur la participation et à quelques propositions interprétatives. Le travail sur le blog permet, grâce à l'asynchronicité des échanges, une autre forme de « cahier de lecture numérique » que le partage des écrits après la lecture (plus ou moins) intégrale d'une œuvre. La situation étudiée ci-après, également mise en place par la professeure F, vise à entretenir des échanges au fur et à mesure de la lecture d'un récit. Elle exige donc un effort différent dont nous examinons les effets sur le travail de la lecture impliquée et critique.

2.3.2. L'apparition de commentaires subjectifs dans un « cahier de lectures » numérique du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo

Les échanges en ligne de la situation 23 (en annexe 19 I 2) prennent place dans la rubrique « cahier de lecture de la classe » du blog de la professeure F. Ils répondent à la demande suivante : « Notez au fur et à mesure de votre lecture vos impressions, questionnements, réactions sur ce texte. […] Bonne lecture ! » (1, la professeure). La consigne invite à l'écriture asynchrone de textes de lecteurs au plus près des parcours dans l'œuvre, dans les pauses de la lecture. Interrogée sur l'origine de ce choix, la professeure a déclaré que celui-ci prolongeait directement une pratique du cahier de lecture sur papier pour les lectures cursives :

> (17 : 45) P : On l'a fait au début de l'année avec un vrai cahier dans lequel ils recueillaient leurs impressions exactement sur le modèle expliqué dans le livre de Sylviane Ahr […] Je l'avais mis en place depuis deux ans pour pouvoir conduire un débat derrière (Entretien du 11 avril 2016, fichier 2).

L'inspiration apportée par l'étude de Sylviane Ahr (2013) n'a pas conduit, à notre connaissance, à articuler le « cahier de lecture » en ligne et des moments de « débats » interprétatifs. La professeure retient surtout certaines « entrées » du cahier évoquées par la chercheuse :

> N'hésitez pas à vous servir […] de la méthode d'analogie pour exprimer vos premières impressions (si ce texte avait une couleur quelle serait-elle ? À quel animal vous fait penser chaque personnage ?) (1, la professeure).

La consigne propose des inducteurs analogiques sans toutefois chercher à les adapter aux particularités des textes lus, en les présentant plutôt comme une « méthode ».

Le long fil de 73 billets associant 30 élèves, soit 86 % de l'effectif de la classe est enrichi au cours d'heures d'écriture sur le blog depuis une salle équipée (les 09, 16 et 23 mars 2016[250]) et de périodes d'échanges en large différé entre ces dates puis du 23 mars au 06 avril 2016. Il arrive que les publications depuis les domiciles suivent au plus près le rythme de la lecture cursive : les billets 57 à 61 par exemple ont été postés par la même élève le 31 mars 2016 entre 00 h 07 et 04 h13 pour rendre compte de sa lecture nocturne des chapitres 7 à 19.

Dans les premiers textes, les contributeurs reconstituent une lecture fortement empathique. La réduction du temps et de l'espace vécue par le narrateur-personnage, sa certitude d'une mort prochaine frappent les élèves lecteurs, qui s'efforcent de rendre l'intensité de leurs affects et la précision de leurs images mentales, par exemple :

> On peut visualiser chaque petit détail, comme le soleil que le narrateur entraperçoit à travers sa cellule, ou le fait qu'il respire et ressente certaines odeurs et sensations quand il rentre dans la salle d'audience (4, Pauline).

Les retours sur les simulations imaginaires s'appuient d'abord massivement sur des paraphrases inférentielles, cherchant à nommer des attitudes du personnage, ainsi :

> Il se sent coupé du monde et perd tous moyens devant le juge, il a l'impression de s'être mis toute la salle à dos (3, Eolaras).
> Il est enfermé mais il s'évade avec son esprit : "ce n'est qu'un rêve ! " En entrant dans la salle d'audience il s'évade mentalement en regardant par la fenêtre : "une fenêtre était toute grande ouverte" (9, Emma).

Les textes de *lisant* centrés sur la fiction s'articulent pour reconstituer les états d'esprit du condamné : la stupeur de la condamnation (« une pensée qui lui est infernale ») ; le sentiment d'être d'ores et déjà exclu du monde (« il se sent coupé du monde ») et le besoin d'une échappée perceptive (« il s'évade avec son esprit »).

Certains billets nettement analytiques s'efforcent de mettre en relation un effet et un trait d'écriture, par exemple :

> En effet on remarque que le début du texte, ainsi que la fin commencent par "condamné à mort !" […]. L'auteur a structuré le texte ainsi pour montrer que l'homme n'a qu'une pensée en tête (5, Chelby).

Les réticences de certains contributeurs à investir le blog comme un « cahier de lecture » peuvent s'expliquer à la fois par la prégnance du modèle de l'écriture d'analyse dans les usages antérieurs à la situation étudiée ici (tous consacrés aux lectures analytiques) et par le choix de la professeure d'articuler la lecture cursive du roman dans son intégralité et l'approche

[250] Nous ne disposons pas de captations de ces heures, ce qui empêche d'évaluer l'influence des régulations professorales en présentiel sur le fil des textes de lecteurs.

analytique d'un extrait choisi dans les dernières pages (« le dernier trajet » ; il s'agit de la situation 7 dans le tableau du début de la section 1, voir 1.3.5). Cette tension ne bloque pas cependant l'évolution des écrits asynchrones dans un fil dont le principal intérêt réside dans une certaine diversification des écrits de la réception entretenant une réflexion sur les réactions partagées.

Les reconstructions paraphrastiques de la fiction sont assez rapidement articulées à des textes de *lisant* centrés sur le lecteur. Ces retours réflexifs expriment des réactions d'une manière d'autant plus précise que les intervenants s'efforcent de reconstituer le point de vue du lecteur en train de parcourir les chapitres. Ils reviennent d'une part sur un travail de réorganisation, au fil des pages, d'une compréhension globale nécessaire à la projection dans le monde fictionnel et, d'autre part, sur la clarification progressive des ressentis et leur mise en relation.

Des contributeurs commentent en particulier sur les non-dits du texte qui obligent à suspendre le jugement du lecteur sur le personnage-narrateur en dépit de l'empathie ressentie ; par exemple : « le lecteur est dans l'attente, on ne sait pas pourquoi le condamné est mis à mort » (6, Romain). Pour certains lecteurs, la limitation des informations au sujet du condamné entraine par contrecoup une impossibilité du jugement moral des autres personnages ; ainsi, « on ne sait toujours pas ce que le condamné a fait donc on ne peut pas porter de jugement sur la réaction de la foule ni des jurés » (25, Albane et Emma). Les billets rendent compte d'une complexification de la participation elle-même au fur et à mesure de la lecture : d'abord, « l'attente » du lecteur se double de l'espoir d'une innocence du condamné, mais un peu loin dans la lecture, l'empathie pour le condamné se heurte à l'hypothèse de sa culpabilité (« on ne sait toujours pas »). L'acceptation des incertitudes « sur ce que le condamné a fait » entraine une identification à la situation du condamné plus qu'une adhésion au personnage. Les reconstitutions du sentiment d'une absence d'avenir qui définit la figure fictionnelle (elles caractérisent des expériences esthétiques dysphoriques[251]) sont largement partagées ; elles intègrent des textes de *lisant* parfois approfondis, comme dans l'exemple suivant :

> Mais la phrase qui trouble le plus pour moi est une du chapitre 1 : "Autrefois, car il me semble qu'il y a plutôt des années que des semaines, j'étais un homme comme un autre homme. Chaque jour, chaque heure, chaque minute avait son idée". On a de la pitié, de la sympathie pour lui (Céline, 28).

[251] Le cas n'est pas tellement fréquent.

La citation semble là encore un moyen intéressant de partager les subjectivités à distance et de suggérer l'intensité et la complexité de l'expérience participative (« la phrase qui trouble le plus pour moi ») plus fortement que les hyperonymes qui suivent (« on a de la pitié, de la sympathie pour lui »).

L'identification à la figure d'un homme « sans divertissement » conduit quelquefois à décrire la situation du lecteur participatif dans les mêmes termes que ceux qui ont permis de décrire le personnage, comme dans les deux exemples suivants :

> Nous ne savons pas pourquoi il est condamné à mort. On dirait que le personnage (qui est le personnage principal sûrement) ne semble pas savoir non plus (11, Maelys)
> On se sent comme emprisonné rien qu'avec la structure du texte qui commence et finit par "condamné à mort" (33, Chelby).

Le premier exemple inaugure une forme de commentaire qui rapproche le lecteur du personnage fictionnel (ils partagent un défaut d'information). Le second lecteur scripteur va plus loin dans la recherche stylistique ; il s'empare des isotopies du texte (l'enfermement) pour rendre métaphoriquement la force des réactions esthétiques du lecteur (« emprisonné rien qu'avec la structure du texte »). Cette métalepse de lecteur rend compte de résonances subjectives profondes.

À l'instar de la situation étudiée en 1.3.5, l'écriture asynchrone des réceptions favorise l'effort de lecture d'une élève en difficulté de compréhension. Cette dernière a attendu la soirée du 16 mars 2016 pour poster une première série de 3 billets revenant sur la lecture des trois premiers chapitres ; elle reformule alors les principaux éléments de compréhension partagés dans le fil. Dans l'exemple suivant, la difficulté à structurer les phrases à organiser le propos nous apparait comme la manifestation d'un effort pour stabiliser une compréhension globale qui reste difficile à atteindre :

> [Le condamné] veut montrer en parlant que ceux qui voulaient une longue vie n'y parvenaient pas car il avait lu quelque part que tous les hommes sont condamnés à mort donc ça veut dire que beau s'il aura faire ou dire il sait qu'il s'en sortira pas (31, Dérod).

Cette élève publie ensuite, le 26 mars 2016, une série de 4 billets (41 à 44) révélant une intéressante évolution ; par exemple :

> Je suis entièrement d'accord avec @kadiatu et @bychel qui montrent que dans le dernier jour d'un condamné c'est très sinistre et ce que dit @kadiatu en montrant que le personnage essaye de positiver ses derniers jours je trouve cette idée très juste […] @pearl […] je suis d'accord quand tu dis que la destinée est tragique c'est même évident.[…] c'est quelqu'un qui n'a pas le choix et en incapacité de parole par rapport aux autres (41, Dérod).

La contributrice témoigne là d'une (re)lecture de l'œuvre médiatisée par les textes des autres lecteurs. La succession des reformulations de réactions et d'éléments de sens lui permet d'exprimer une participation empathique. Cette clarification la conduit ensuite à proposer la lecture actualisante suivante :

> Je voudrais juste ajouter qu'on ne pouvait pas échapper à la peine de mort dans le cas de cet homme comme quand on ne pouvait pas échapper à l'esclavage […] ou comme de nos jours aux attentats. […] on lui aura infligé des choses qu'il ne méritait pas comme Nelson Mandela par exemple (44, Dérod).

Progressivement cette élève élabore une proposition interprétative personnelle (« je voudrais juste ajouter que… ») par association avec une figure héroïque contemporaine, elle suggère (mais sans exprimer directement cette signification) que l'œuvre a la portée d'un témoignage engagé.

Dans ce fil nourri, les reconstitutions des réceptions selon le « point de vue mobile » (Iser) du lecteur laissent finalement place à des écrits plus récapitulatifs adoptant une vue d'ensemble sur la lecture achevée du livre. Les derniers billets isolent des thèmes comme « les lieux varient et l'espace aussi » (65 Faustine), ou « l'expression de la solitude chez le personnage du condamné » (68, Océane Soline Ema Catarina) ou encore « l'expression du temps » (73, Gabrielle, Romain et Sophie). Nous n'avons pas eu connaissance des consignes et des modalités d'accompagnement qui ont permis l'émergence de ces axes lors de moments collectifs d'écriture sur le blog.

Dans les écrits de la deuxième moitié du fil, les écrits illustrent une forme de distanciation par définitions progressives d'effets provoqués par l'œuvre ; par exemple :

> À travers ces chapitres ainsi que les détails de plusieurs scènes l'auteur cherche à susciter de la pitié puis même aller jusqu'à émouvoir le lecteur (39, Stacey) ;
>
> Je pense que le fait que le narrateur puisse s'exprimer a pour but de faire passer un message qui est de lutter contre la peine de mort en faisant part des angoisses [..] et de la vie quotidienne d'un condamné (57, Sophie) ;
>
> Je suis d'accord avec Stacey le but est d'émouvoir le lecteur […] On a de la peine au dernier chapitre car il attend un espoir qui ne viendra jamais (62, Céline) ;
>
> Durant tout le long du texte, le condamné à mort ressent plusieurs et différentes sensations qu'elles soient physiques ou corporelles. Victor Hugo fait de la peine de mort une expérience (64, Pauline, Marine, Emma et Océane).

Les convergences intersubjectives autour des affects empathiques (« de la pitié », « on a de la peine ») conduisent à poser l'hypothèse d'un lecteur implicite (« le but est d'émouvoir le lecteur ») et conjecturent des intentions d'auteur (« l'auteur cherche à susciter de la pitié »,

« pour faire passer un message »). Un effet esthétique singulier est finalement décrit dans le billet 64 (« Victor Hugo fait de la peine de mort une expérience »).

Le « cahier de lecture » en ligne mis en place par la professeure F constitue donc un journal numérique collaboratif de lecture dans lequel l'échange intersubjectif soutient un effort de construction d'effets et de significations. Les contributeurs ont dû pour tenir une place dans les échanges se centrer simultanément sur la fiction (et/ou le texte), sur leur propre subjectivité et sur des verbalisations des lectures d'autrui. Cependant, les réactions et les significations ne sont pas interrogées alors même que différentes complexités et incertitudes sont exprimées. Le travail en ligne entretient un partage de lectures bien plus qu'un questionnement par comparaison des différentes réceptions reconstituées.

Dans sa classe de 3e, la professeure H a suscité des verbalisations de réceptions plus variées avec une proposition de carnet de lecteurs numérique. Les analyses qui suivent éclairent les facteurs ayant favorisé une confrontation des lectures.

2.3.3. Une certaine diversification des retours sur les réceptions grâce aux carnets de lecture virtuels de la professeure H

Dans une séquence abordant la « poésie engagée et contemporaine » à travers la question « Les mots peuvent-ils être une arme ? », la professeure H a associé plusieurs lectures analytiques de poèmes engagés (dont les « Strophes pour se souvenir » et « l'Affiche rouge » de Louis Aragon, le « chant des Partisans » de Maurice Druon) et la lecture cursive du roman pour la jeunesse *Le quatrième soupirail* de Marie-Sabine Roger. Le choix de cet ouvrage traitant du pouvoir de la poésie dans une dictature d'Amérique latine dans les années 1980 répond à l'objectif de faire réfléchir grâce à la fiction romanesque (incluant de nombreux extraits de poèmes) à l'engagement par la poésie. L'accompagnement hybride de cette lecture cursive (les situations 25 et 25 bis) enchaine trois situations. D'abord des échanges entre lecteurs sur deux murs virtuels *Padlet* configurés en forum. L'enseignante a choisi d'ouvrir simultanément deux espaces d'échanges en ligne de manière à recueillir les questions et remarques des élèves au cours de la lecture et après l'achèvement du roman. Par la suite, lors d'une séance en classe, des discussions en petits groupes de quatre élèves aboutissent à l'écriture dans les cahiers de lecture (papier) utilisés tout au long de l'année d'« avis argumentés » sur le livre lu. Les élèves disposent alors de quelques versions imprimées complètes du fil des billets ; ils sont invités à découper et à coller dans leur cahier de lecture leur propre texte puis celui d'un camarade au choix (sans que les critères de ce rapprochement aient été donnés par la professeure).

Les partages asynchrones des réactions en cours de lecture (annexe 21 I 3) répondent à la demande suivante :

> Vous êtes en train de lire le roman. Vous avez des questions, des incompréhensions, des moments de joie ou de peine, de surprise au cours de cette lecture ? Partagez-les ici, et échangez entre vous (1, la professeure).

Les 18 billets publiés par 15 élèves de deux classes de 3e du 22 mars au 02 mai 2016 (environ 27 % de l'effectif) rendent compte de lectures plus ou moins aisées, entre plaisirs et incompréhensions ou difficultés à maintenir une lecture participative. Le premier chapitre, en particulier, a paru difficile parce qu'il oblige à affronter d'emblée la superposition de deux temps fictionnels (celui du personnage narrateur adulte et celui du personnage adolescent). Plusieurs contributeurs reconstituent leurs efforts pour se projeter malgré tout dans l'univers fictionnel, comme dans le billet suivant :

> J'ai commencé le livre hier et j'ai trouvé le début intéressant, j'ai eu des difficultés à comprendre ce qui se passait mais j'ai tout simplement relu afin de bien comprendre le contexte […] À part ça j'attends de savoir la suite et j'espère ne pas être déçu (5, Stan.*)*

La stratégie de rétablissement d'une compréhension (« j'ai tout simplement relu afin de bien comprendre le contexte ») permet une attente caractéristique d'une lecture participative fondée avant tout sur le suspense, que la plupart des lecteurs partagent. (« j'attends de savoir la suite »).

Plusieurs billets reviennent sur une tension entre la difficulté à s'habituer à l'écriture du roman, en particulier la construction analeptique du récit et des aspects qui soutiennent une participation affective, comme dans les deux exemples suivants :

> J'ai lu un peu plus de la moitié du livre et je trouve que l'histoire est très bien, mis à part le chapitre 1 que j'ai presque rien compris et j'ai remarqué la même chose pour les autres. Mais le livre est sympa à lire je pense le finir demain et j'ai hâte car apparemment la fin du livre est "choquante" (10, Henri)
> Certaines phrases n'avaient aucun sens et incompréhensibles, même le sens de l'histoire me paraissait dur L'histoire de ce livre est quand même triste pour le narrateur qui devant ses yeux voit son père se faire enlever mais il montre son courage en allant le sauver des mains des soldats (20, Gwen).

Les informations partagées entre les élèves entretiennent une forme de ténacité dans la lecture chez l'auteur du billet 10. Le billet 20, rédigé par un lecteur plus gêné encore par des incompréhensions (d'un sens global et de phrases), met l'accent sur un plaisir de la lecture affective, axiologique qui s'impose « quand même ». Ces publications indiquent que la participation en contexte scolaire peut être partielle ou à éclipses ; elles manifestent aussi la construction intersubjective de réactions par le partage des écrits de la réception.

Au-delà, les billets de ce premier mur virtuel reconstituent des satisfactions de natures différentes : le suspense et l'identification affective sont parfois associés à un plaisir intellectuel et esthétique fondé sur la réception des extraits poétiques qui scandent chaque début de chapitre ; ainsi :

> J'aime beaucoup les bouts de poèmes à chaque début de chapitre […] Mais je dois avouer que je ne comprends pas tout le temps ses poèmes mais j'aime particulièrement ce poème de Jean Tardieu car il explique ce que peux ressentir Pablo lorsque son père s'est fait arrêter (3, Danielle).

Ce texte du *lisant* centré sur le lecteur envisage dans sa complexité l'expérience récente de lecture des énoncés poétiques inclus dans le roman. La rédactrice a reproduit avant son commentaire les vers de Jean Tardieu qui « expliquent » ce qu'elle « peut ressentir » sans pouvoir (encore) nommer sa réaction. La citation traduit et produit à la fois un mouvement de la subjectivité ; elle relève de l'« exemplification » décrite par Nelson Goodman (1968 /2011, p.86). L'élève rend bien compte d'un effort pour assimiler l'étrangeté et la force des extraits poétiques (« je ne comprends pas tout le temps mais j'aime particulièrement ce poème »).

Le billet qui suit avance une lecture nettement interprétative, centrée sur une signification en lien avec le contexte d'enseignement :

> "Avec un poème, c'est vrai, tu ne chasses pas un tyran... " Page 34 C'est le passage qui m'a marqué durant ma lecture car je repense à cette fameuse question est-ce que la poésie peut-elle être une arme ? pour l'instant je dirais oui mais au fil de la lecture cela peut changer (12, Redouane).

Le questionnement de la séquence (« cette fameuse question ») conduit le contributeur à rechercher des réponses dans les vers cités au début des chapitres. L'énoncé poétique est lu à la manière d'un commentaire du récit.

Sur le second tableau virtuel, consacré aux retours sur la lecture achevée (en annexe 21 I 4) les publications sont suscitées par la demande suivante : « *Le Quatrième Soupirail ;* vous avez fini de lire le roman. Partagez vos impressions de lecture, discutez les avis de vos camarades, justifiez vos opinions » (1, la professeure). Du 22 mars au 02 mai 2016, 18 élèves différents (32 % de l'effectif des deux classes) ont publié des textes de lecteurs récapitulatifs après lecture de tout le roman ; ces lecteurs n'ont manifestement pas eu besoin des pauses d'écriture qui semblent avoir aidé des contributeurs du premier forum à soutenir un effort de participation.

Les billets reviennent principalement sur une identification au personnage d'adolescent (Pablo), vecteur d'une lecture axiologique. À l'instar des retours sur le premier forum, ils

soulignent souvent aussi l'obstacle qu'a constitué le premier chapitre mais indiquent plus nettement l'intensité de la lecture immersive qui a suivi. Dans le billet suivant, un texte de *lisant* centré sur le lecteur reconstitue de manière approfondie l'entrée dans l'expérience esthétique :

> Avant de commencer le livre, je me suis fait tout de suite une démoralisation en voyant la couverture. Je me suis dit que ça n'allait aucunement m'emporter sur cette "autre planète" comme on me répète souvent. […] mais j'ai quand même ouvert le livre et lu les premières lignes qui m'ont paru magnifique. Mais il me semble que je sois la seule à parler de la couverture alors passons au contenu très touchant et étonnant du livre (11, Tibna).

Extraites d'un long billet de 481 mots (l'équivalent d'une page), ces lignes traduisent un rapport à la lecture-plaisir plus éduqué que celui qui s'exprime le plus souvent sur le premier forum. La lectrice manifeste même (et souligne) une forme d'expertise dans l'accès au livre, qui commence par la contemplation de la couverture et se poursuit par l'appréciation des premières lignes. Alors que les retours en cours de lecture (sur le premier forum) envisagent comme une réussite une expérience esthétique d'intensité modérée (comme dans le billet 10 cité plus haut : « le livre est sympa à lire ») ou des surgissements d'un plaisir plus intense mais circonscrit, l'écrit de cette élève exprime l'exigence d'une délectation renouvelée par des moyens divers qu'elle sait distinguer (les images de la couverture, la qualité d'écriture des premières phrases, la conduite d'un récit qui émeut et tient en haleine…).

Des écrits du second forum reviennent aussi volontiers sur les effets produits par la fin du roman ; par exemple, « ce qui m'a déplu était que Rafaele meurt et que Nora soit enlevée, pour ma part c'est une fin décevante » (12, Yann) ; « c'est une fin atroce pour une si belle histoire » (13, Noéline). Ces déceptions-là traduisent la force d'une participation et correspondent en fait à des plaisirs esthétiques. De telles réactions renvoient aussi à l'espoir d'une fin morale et heureuse, comme le montre cet exemple : « le livre a des côtés positifs […] Mais en fin de compte ... ce sont les soldats qui ont gagné » (13, Noéline). Il s'agit là de l'expression d'une surprise narrative d'une nature paradoxale (Baroni, 2007) puisque provoquée par des évènements parfaitement cohérents avec l'univers fictionnel.

De surcroit, le mur virtuel des lecteurs ayant lu intégralement le livre s'ouvre par un échange quasiment conversationnel (les billets 3 à 7) conduisant deux lectrices à préciser les charmes ou l'intérêt d'une fin ouverte, comme dans cet extrait :

> Je partage l'avis de Marie, la fin de l'histoire m'a laissé un arrière-gout que je suis incapable de décrire […] ce que j'ai le plus aimé, c'est la façon dont les mots ont été utilisés. Des mots doux, tendres mais qui nous retournent le cerveau et nous forcent à nous poser des questions "existentielles" (ou peut-être que c'est moi qui me pose trop de questions...). Est-ce qu'on prend assez position ? Est-ce qu'on exprime vraiment notre opinion ? Est-ce qu'on se laisse guider par la société et ce qu'elle veut nous faire dire ? (4, Maylis)

« L'arrière-gout » renvoie à la rémanence du plaisir esthétique qui conduit à une ouverture des significations au-delà de la clôture narrative. À travers l'expérience fictionnelle, l'adolescente interroge son propre rapport au social, aux stéréotypes et aux dogmes (« des mots qui nous forcent à nous poser des questions "existentielles" ? »). Cette synthèse de la participation et de la distanciation intervient dans une conversation écrite (« je partage l'avis de Marie ») entretenant la confrontation d'hypothèses narratives permises par les blancs du texte à propos du futur du personnage de Pablo. Maylis précise la première :

> En fait, je l'ai relu [le premier chapitre] après avoir fini le livre. Je pense qu'ils [Pablo et Maria] ont dû avoir une fille […] je pense qu'on est censé s'imaginer la suite (Maylis 6).

Sa camarade lui répond, en exposant la question qui les mobilise :

> En fait Pablo, il a sa fille avec Maria ? je ne pense pas mais bon le doute plane dans mon esprit » J'adore quand on doit imaginer la suite d'un livre ! […] J'espère qu'ils ont une fille ensemble... En même temps, je n'ai pas trouvé grand intérêt à leur petite amourette, mais je l'ai quand même trouvée très mignonne. Je ne sais pas comment l'expliquer (Marie, 7).

Cette remarque indique à quel point un retour sur la participation peut parvenir à rendre les incertitudes de l'expérience. La contributrice prend une distance critique au sein de sa participation (« je n'ai pas trouvé grand intérêt à leur petite amourette ») ; mais s'intéresse malgré tout à la romance (« mais je l'ai quand même trouvée très mignonne ») qu'elle prolonge par l'ajout d'un épisode fictionnel (« j'espère qu'ils ont une fille ensemble »). Non seulement l'écrit distingue ainsi deux plans au sein de la participation (et renvoie à deux identités de lectrice distante/naïve) mais il fait aussi retour sur les attentes que la réaction révèle (« j'adore quand on doit imaginer la suite d'un livre ! »). La confiance réciproque que les contributrices s'accordent favorise la reconstitution de réactions contradictoires. Les échanges asynchrones dans ce cas favorisent une situation énonciative que l'on attend aussi dans les débats interprétatifs en classe.

À l'issue de cet échange en différé, une forme intéressante de synthèse distanciée émerge : « Je me dis qu'aussi l'écrivaine, elle a bien écrit son livre, t'as vu tous les doutes qu'on a ? C'est le pouvoir des mots ! » (Maylis, 7). L'objectivation des réactions en ligne permet de poser une hypothèse d'intention de l'auteure. Les doutes exprimés dans l'échange sont envisagés comme des effets (« elle a bien écrit son livre »). À ce stade de la réflexion, le « pouvoir des mots » cesse d'être simplement un thème du roman (ou de la séquence d'enseignement) pour devenir une expérience partagée.

Les deux tableaux virtuels *Padlet* fonctionnent donc comme des journaux collaboratifs des lecteurs. En classe, l'enseignante cherche à intégrer des billets aux cahiers individuels de

lectures mais sans parvenir à relancer suffisamment la réflexion. Les autocaptations de l'heure en classe du 19 avril 2016 (les transcriptions sont données en annexe 21 III 2) permettent en effet d'interroger les enjeux et les modalités des négociations en équipes.

La professeure instaure des discussions visant les confrontations de réactions en « cercles de lecteurs » :

> Par petits groupes vous allez ensemble discuter de votre avis sur le livre//j'ai aimé/j'ai pas aimé//pourquoi ? […] l'objectif étant qu'à la fin de cette discussion vous ayez un avis argumenté » (Heure du 19 avril 2016 fichier vidéo 1).

La discussion attendue ne porte que sur les justifications de (dé)plaisirs (« j'ai aimé/j'ai pas aimé/pourquoi ? ») pour parvenir à un avis (au singulier). La limite ainsi introduite peut être éclairée par une distinction établie par Jean-Louis Dumortier au sujet de la « conduite esthétique en classe » entre le jugement de gout, qui « consiste à faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact d'une œuvre » (p. 197) et à en verbaliser des raisons, et le jugement de valeur (esthétique) qui implique la recherche de « propriétés » érigées en « critériums de valeur […] aux yeux de personnes au nombre desquelles je me compte éventuellement » (p. 200). Selon ce didacticien, le jugement de gout ne fait pas l'objet d'une argumentation et renvoie plutôt à un exposé de motifs :

> Si un élève dit par exemple […] qu'il n'a pas aimé tel roman […] il ne présuppose pas nécessairement que l'on puisse ne pas être d'accord avec ses motifs. Un pas de plus : il pourrait n'avoir cure qu'on soit ou non d'accord avec son jugement. Dans ce cas, il n'argumente pas, il met au clair […] les causes de son déplaisir, il en fait part sans plus (2006a, p.197).

Même si la distinction entre argumentation et « mise au clair de causes » nous semble un peu forcée dans la mesure où dans une situation d'échanges avancer des motifs de (dé)plaisir a pour but de convaincre autrui, nous retenons que le débat (esthétique) suppose la discussion sur des critères et/ou sur leur application. La situation d'échanges en équipes proposée par la professeure H ne fait pas place à la négociation de critères de valeur ou de significations. Ce contexte a favorisé au cours des échanges oraux l'exposé de réactions déjà exprimées en ligne, l'insistance sur les convergences et, dans un cas, une quasi-absence d'interactions, les élèves rédigeant leurs avis presque sans se parler (fichier vidéo 5, table Aciole, F1, F2, F3).

La situation d'écriture dans les cahiers de lectures individuels, de surcroit, est nettement rescolarisée :

> (03 : 40) E1 Madame ? /on écrit quoi dans le cahier de lecture ?

> P : vous allez écrire/ après avoir un peu discuté/ vous allez construire votre avis […] votre avis argumenté doit être intégralement rédigé à la fin de l'heure parce qu'à la fin de l'heure je ramasse vos cahiers de lecture […] (Heure du 19 avril 2016, fichier vidéo 1).

La question portant sur le sens de l'écriture demandée reçoit une réponse peu éclairante et très ouverte (« vous allez construire votre avis ») mais les cahiers de lecture sont traités comme des objets scolaires notés (certes de manière bienveillante). Par la suite, des précisions sur le format des « avis personnels » dans les cahiers de lectures ont tendance à fixer des catégories de réactions attendues :

> (09 54) P : Alors pour en parler vous pouvez partir de vos impressions de lecture […] (*en écrivant au tableau*) on a des phrases comme j'ai /je n'ai pas aimé/qu'est-ce qu'on a d'autre ?//j'ai été surpris/j'ai été déçu//j'ai été ému//touché (*idem).*

Le conseil incite à reprendre (plus qu'à discuter) des expressions de réactions en éliminant les nuances ou les hésitations. Pour finir, les cahiers de lectures deviennent un espace de réponse au questionnement prévu par l'enseignante : « Qui est-ce qui s'engage ? Comment ? Dans quel contexte ? (Heure du 19 avril 2016 fichier vidéo 6).

L'analyse de six cahiers de lecture individuels (dont des extraits sont reproduits en annexe 21 II) montre que des relances réflexives (de natures différentes) se sont amorcées malgré les limites observées dans les échanges en petits groupes. Des billets décrivant précisément des réactions des lecteurs ont été soigneusement choisis pour figurer dans les cahiers papier. Des « avis personnels » manuscrits s'efforcent de clarifier des affects et des jugements.

Un retour intéressant sur une non-lecture a été développé par un des garçons qui, après avoir collé un billet informant de manière très détaillée sur les émotions d'un lecteur et avoir reformulé dans son « avis personnel » diverses réactions partagées en ligne, choisit d'avouer :

> Je n'ai pas lu ce livre car je n'aime pas lire ; j'ai essayé de le lire mais j'ai préféré faire autre chose à la place. Je me rends compte après avoir lu les *Padlet* que ce livre m'aurait peut-être plu car il y a un personnage de notre âge qui raconte l'histoire et cela m'aurait apporté plus de connaissances sur la résistance (Cahier de lecture d'Enzo).

Ce regret (dont nous ne cherchons pas à évaluer le degré de sincérité) exprime une compétence de « précadrage du texte » (Dufays, 2010 ; p.126). Celle-ci témoigne d'une « précompréhension et préévaluation » (p. 128) fondée sur les commentaires asynchrones d'autrui. Ce genre de manifestation d'intérêt en différé suggère que, pour des « petits lecteurs », la lecture pourrait suivre (et non précéder) la contribution aux échanges asynchrones, selon une configuration en fait assez banale dans les pratiques sociales de référence (voir la deuxième partie). Dans la situation examinée ici, la non-lecture a pu contribuer à limiter le nombre de contributeurs aux échanges.

Dans un autre cahier de lectures, une élève a choisi de reconstituer l'échange en équipe pour écrire son avis personnel. Elle a intitulé « avis de groupe » un texte dans lequel elle situe les positions en présence :

> Avec mes camarades de table on en a conclu que les premières lignes du roman sont plutôt difficiles à comprendre et à interpréter pour chacune […] nous avons toutes apprécié les poèmes qui introduisent les chapitres et ceux du père de Pablo […] moi personnellement j'étais très souvent déçue de certains passages parce qu'ils sont durs à avaler digérer…ça fait de la peine…(Cahier de lecture de Tibna)

Les réactions singulières (« moi personnellement ») se détachent sur le repérage des convergences, certes sans interroger des critères de valeur ou des significations, mais à travers un effort pour faire le bilan des positions avancées en équipe (et dans l'espace numérique). Cette récapitulation des échanges (en ligne et en classe) constitue un geste d'étude réflexif dont les conditions de déclenchement restent à décrire.

2.4. Profils d'usage

Les utilisations d'outils asynchrones dans les situations de lecture cursive offrent un moyen d'entretenir l'effort de lecture participative (et distanciée) d'une œuvre imposée. Elles permettent aussi la co-construction d'interprétations contextualisantes et de savoirs (sur les genres littéraires ou les registres par exemple). Nous distinguons trois profils d'usage selon le poids donné à chacun de ces enjeux par le professeur.

Un premier profil privilégie la construction étayée d'une lecture savante. Le blog est alors utilisé pour recueillir les retours sur les réceptions essentiellement dans le but d'opérer un tri permettant de définir des notions littéraires. Pour faire lire cursivement une œuvre qu'elle considère comme un exemple de tragédie mêlant les registres, la professeure B (2.1.1) entreprend de réduire progressivement la diversité (et la richesse) des textes de lecteur publiés sur le blog. Au cours du travail en classe, elle élimine les nuances et les complexités exprimées par des élèves lecteurs pour développer le cours prévu. Tout en permettant d'accueillir les expressions de lectures subjectives, le blog sert une activité de lecture fortement canalisée en classe. Un tel usage du blog repose sur un double présupposé :

- les élèves ont la capacité à lire cursivement une œuvre patrimoniale imposée et donnent d'emblée du sens à cette demande ;

- ils parviennent rapidement à exprimer des réactions proches des effets (programmés par le texte) que le cours cherche à définir.

Par conséquent, le rôle que joue l'écriture asynchrone dans l'entretien d'une conduite participative est dans ce cas considéré comme secondaire. La professeure B ne cherche pas à saisir les lectures que les billets cherchent à dire ; certaines de ses déclarations en entretien (annexe 15 IV) montrent même qu'elle assume la réduction de la diversité des lectures. Interrogée sur la mise à l'écart, pendant le travail en classe, de billets qui témoignent d'une sensibilité aux « belles paroles […] jolis termes » (6, Anass) qui ponctuent *La Machine infernale* de Cocteau, elle précise :

> (01 :10) P : oui ces lectures étaient très intéressantes […] (03 : 18) les mots clés que j'ai repris dans le nuage de mots étaient liés à la notion de tragédie/comique/je voulais à tout prix revenir là-dessus […] j'étais tout à fait d'accord avec l'intérêt de cette lecture esthétique qui hélas ne pouvait pas être mise en avant par rapport au cadre dans lequel j'avais prévu la réflexion en fait (Entretien du 23 mai 2016).

Les deux autres profils d'usage prennent en compte le besoin d'accompagner la lecture participative en autonomie.

Un deuxième profil est caractérisé par l'utilisation du blog principalement pour partager entre pairs des préférences au sein d'un ensemble de propositions de textes à lire. Une situation mise en œuvre par la professeure B (2.1.2) accompagne les lectures de différents récits du XIX^e^ au XXI^e^ siècle par la mutualisation en ligne de jugements de gouts et de propositions de significations. Pour faire lire cursivement des pièces de théâtre ou des contes philosophiques, la professeure E (2.2) met en place un forum d'élèves lecteurs qui transfère en contexte scolaire certaines caractéristiques du forum des adolescents (étudié dans la deuxième partie). Son blog de classe vise à entretenir les témoignages de préférences et des (dé)plaisirs de lecture (au risque d'un consensus limitant les relances réflexives).

Un troisième profil d'usage enfin, relève d'une association entre deux temps de travail complémentaires. Les dispositifs hybrides des professeures F et H (2.3) proposent d'abord un moment d'échanges en ligne au fur et à mesure du parcours dans une œuvre qui justifie la désignation du blog comme cahier de lecture numérique. Au cours de ce premier temps, l'écriture asynchrone prolonge les pauses dans la lecture ; elle invite le lecteur à « lever les yeux de son livre » (Macé, 2011, p. 39) pour qu'il « regarde sa lecture » et fasse « quelque chose de ce qu'[il] lit » (p.40). Un second temps de travail (en ligne et/ou en classe), intervenant une fois le livre refermé, conduit les élèves à s'emparer de thèmes de réflexion (moraux, sociaux voire philosophiques) pour proposer des lectures plus interprétatives (anthropologiques) des œuvres littéraires. La professeure F (2.3.2) par exemple propose des entrées thématiques pour relancer la prise de distance sur l'expérience de réception. La professeure H choisit, quant à elle, de

développer en parallèle deux cahiers de lecture numériques (2.3.3), à l'occasion de la lecture du roman *Le Quatrième soupirail*. Elle cherche ainsi à répondre au besoin d'accompagner les petits lecteurs de sa classe de 3e. Le retour en classe sur les écrits asynchrones permet ensuite une réflexion sur les pouvoirs de la poésie.

Á l'instar de certaines utilisations des forums pour les lectures analytiques, ce dernier profil d'usage appelle des déplacements de posture professionnelle. La professeure H, par exemple, remarque dans un de ses bilans écrits (en annexe 21 V) :

> En conséquence, j'ai la sensation que le professeur se sent davantage le rôle d'accompagnant que de sanctionnant : encourager les élèves à produire davantage, à développer les « bonnes » idées facilement repérées devient une partie du travail pédagogique plus légère et plus attractive – or, n'est-ce pas là le cœur du métier ? (Retour sur le dispositif de lecture cursive)

L'enseignante décrit une posture d'accompagnement qui lui parait utile à un épaississement des productions asynchrones. Nous examinerons au chapitre suivant des gestes professionnels en ligne et en classe visant à relancer la réflexion des élèves lecteurs en contexte hybride.

En somme, les analyses de la présente section montrent que, dans le cadre des lectures cursives, l'expression asynchrone des lectures participatives est encouragée mais peu accompagnée. Les messages professoraux initiateurs cherchent à engager dans les échanges entre lecteurs le plus souvent à partir de demandes directes de jugements de gout ou d'expressions de réactions, dans un cas par l'écriture d'un dialogue fictionnel avec les auteurs du passé (2.2.2), dans un autre, grâce à la constitution de florilèges (voir 2.3.1). Mais les interventions professorales au cours des échanges restent trop rares pour relancer les confrontations des réceptions et les exploitations des billets en classe ne suscitent pas suffisamment les interrogations sur les lectures exprimées en ligne. (Nous reviendrons sur ces deux aspects dans le chapitre 3). Les examens des séances hybrides révèlent aussi des effets différenciés de deux usages des blogs pour accompagner les lectures cursives. D'une part, les échanges entre lecteurs au fur et à mesure de la lecture continuée d'une œuvre favorisent des retours sur l'effort pour maintenir une compréhension d'ensemble et une réception pleinement participative. En autorisant l'expression des difficultés, parfois des abandons, ces échanges manifestent une réflexion sur la tâche de lecture impliquée en contexte scolaire. D'autre part, les partages de textes de lecteurs après la lecture achevée tendent à favoriser les reconstituer des réactions déjà bien fixées (construites) et des propositions de significations.

Nous étudions dans la section suivante le travail hybride mis en œuvre par la professeure A pour médiatiser des lectures d'œuvres contemporaines dans le cadre d'un projet d'attribution d'un prix littéraire.

3. Les murs virtuels au service d'un projet « prix littéraire d'Île-de-France » du partage des gouts à l'adoption d'une posture critique

L'accompagnement d'un projet d'attribution de prix littéraire est réputé avoir des effets intéressants sur le rapport des lycéens à la littérature. Dans *Pour une lecture littéraire* (2015), Dufays, Gemenne et Ledur distinguent deux ordres de retombées : d'une part, ces projets tracent « une nouvelle voie de familiarisation avec l'univers et le marché du livre » (p. 185) ; d'autre part, ils permettent de « faire l'expérience d'un partage de lecture » motivé par le besoin de « justifier son choix » (*idem*). Les enseignements mis en œuvre par la professeure A (de septembre 2014 à mars 2015) au titre de la 4e édition du « Prix littéraire des lycéens, des apprentis et stagiaires de la formation professionnelle d'Île-de-France » offrent l'occasion de compléter notre investigation des conduites hybrides de la lecture.

Le dispositif que nous étudions ici poursuit avant tout des objectifs culturels, distincts des préoccupations pour la construction de savoirs littéraires centrales en cours de français. Dans le cadre d'un enseignement optionnel de spécialité (« Littérature et société »), des élèves de seconde ont échangé pendant plusieurs mois sur des œuvres de l'extrême contemporain, plus ou moins résistantes. Nous interrogeons la nature des prises de distance sur les expériences des lecteurs quand elles répondent à une nécessité de partage de jugement de gout et/ou de valeurs sans être canalisées par la recherche d'interprétations attendues (voire prédéfinies) par l'enseignant. Nous cherchons à comprendre en quoi une entreprise d'acculturation collaborative à la sphère de production littéraire peut favoriser l'entretien un travail de la lecture participative et l'effort interprétatif.

Deux spécificités différencient ce projet des accompagnements de lectures cursives traités dans la section précédente :

- d'une part, les lycéens sont confrontés à la littérature en train de se faire, sur laquelle les manuels sont muets et pour laquelle la professeure ne dispose pas de gloses consacrées par une tradition ;

- d'autre part, les lecteurs adolescents sont mis en relation avec des auteurs vivants, interrogeables et porteurs d'un discours sur leurs ouvrages, leur travail et leurs lecteurs.

L'attribution du Prix littéraire d'Île-de-France par des adolescents mobilise cinq classes dans chacun des huit départements de la région ; les élèves sont conduits à opérer un choix parmi cinq ouvrages contemporains ; le vote final a lieu lors du Salon du livre de Paris[252]. En collaboration avec la professeure documentaliste de son lycée, la professeure A a mené ce travail avec un groupe d'élèves de seconde à raison de séances hebdomadaires de deux heures associant travail en face-à-face et échanges en ligne sur cinq murs virtuels *Padlet* depuis une salle équipée. Aucun billet n'a été rédigé depuis un ordinateur domestique. Au total, 22 élèves sont intervenus sur les espaces numériques ; sept des contributeurs ont commenté au moins trois livres.

Le travail a suivi les étapes suivantes (voir l'annexe 14 I) :

- en septembre et octobre 2014, la professeure a réalisé puis mis en ligne des captations vidéo de premiers retours oraux sur les découvertes des livres ; celles-ci ont donné lieu à des discussions en classe ;

- le 6 novembre 2014, après échanges collectifs sur les lectures des différents ouvrages, les élèves ont été invités à rédiger des commentaires écrits des vidéos « découverte » ;

- le 13 novembre 2014, ils ont publié en équipes des listes de questions à poser aux auteurs ; l'enseignante a également demandé l'écriture de billets de « synthèses de ce qui a été dit sur les *Padlet* jusqu'à présent » (Séance du 13 novembre 2014, fichier vidéo1) ;

- le 12 décembre 2014, a eu lieu la rencontre des classes impliquées dans le projet avec les auteurs ;

- le 18 décembre 2014, après une discussion en classe, ont été publiés de « petits textes » revenant sur l'impact de la rencontre avec les écrivains ; la professeure a demandé aux élèves de préciser en quoi cela « a changé [leur] vision du livre ou [leur] a permis d'approfondir [leur] compréhension » (Notes d'observation de la séance) ;

- le 8 janvier 2015, des publications de « textes de critique littéraire » ont été préparées par des échanges collectifs puis en équipes. Ces écrits doivent avancer un avis nuancé en tenant compte des billets antérieurs qu'ils peuvent recouvrir sur le mur virtuel ;

[252] https://www.iledefrance.fr/prixlitterairelyceens (Consulté le 14 septembre 2018).

- la séance du 15 janvier 2015 a été consacrée à la mise au clair (en équipes puis collectivement) de critères pour évaluer les ouvrages ;

- le 19 mars 2015, les élèves ont publié des discours de félicitation à un auteur de leur choix, en prévision de la remise du prix ;

- le 26 mars 2015, les retours sur le palmarès et la visite au Salon du livre de Paris, ont donné lieu aux publications des derniers billets.

Au cours de ces différentes activités (les transcriptions des captations vidéo sont regroupées dans l'annexe 14 III), la professeure a en général demandé de prolonger en ligne des réflexions engagées collectivement en face-à-face. Les élèves ont été invités à relire tous les écrits asynchrones le 08 janvier. Après avoir négocié des critères de valeur en revenant sur les principales réactions (axiologiques et actualisantes) verbalisées en ligne, ils ont voté (individuellement) pour un ouvrage :

> (00 : 39) P : Ce serait bien que chacun ait une vision des cinq livres soit en ayant manipulé les cinq soit en ayant accès au *Padle*t concernant ce que vos camarades ont pu dire histoire de se faire une opinion en toute conscience (Séance du 08 janvier 2015, fichier vidéo 1).

Au cours des temps d'écriture en ligne, la professeure surveille la mise au travail, encourage et, parfois, incite à étoffer ou à préciser après lecture des productions.

Les murs virtuels *Padlet* accueillent donc des retours sur les lectures de plus en plus organisés (et textualisés) : des vidéos « découverte », des commentaires écrits brefs, des productions, éventuellement multimodales, associant les expressions de ressentis, des hypothèses et des questionnements. En se complexifiant, les publications doivent exprimer une distanciation accrue. Les « questions aux auteurs » en particulier appellent les productions d'hypothèses sur les intentionnalités ; les demandes de « textes critiques » incitent aux définitions d'effets et aux propositions interprétatives.

Le tableau suivant reprend les éléments quantitatifs généraux mesurant l'activité sur les cinq murs virtuels.

Titre du livre commenté, nom de l'auteur	Nombre d'intervenants différents	Nombre de billets (uniquement verbaux)	Nombre de productions multimodales créées par des élèves	Nombre de documents (ressources) postés par la professeure	
Carte son, Patrick Bouvet	10	16	1	3	Mur virtuel en annexe 14 II 1
La petite communiste qui ne souriait jamais, Lola Lafon	6	6	0	3	En annexe 14 II 2
Les Ombres, Vincent Zabus et Hippolyte	15	20	3	2	En annexe 14 II 3
Le mal que l'on se fait, Christophe Fourvel	10	11	1	3	En annexe 14 II 4
Uniques, Dominique Paravel	9	19	2	2	En annexe 14 II 5

3.1. Des vidéos « découverte » à l'écriture des premiers billets, la coordination des gouts

Les publications des vidéos de témoignages d'élèves en phase de découverte ont joué un rôle favorable à l'installation des échanges asynchrones sur les lectures participatives. Les élèves ont été interrogés et filmés par la professeure. Ils ont répondu à des questions sur les raisons de leur choix d'un premier ouvrage, sur leurs manières d'envisager l'effort de lecture volontaire. Les prises de vue avec un appareil mobile maintenu par l'intervieweur placé à hauteur de visages et qui suit les mouvements de son regard créent un effet de proximité et suscitent une attention à l'expressivité (faciale, corporelle et vocale) des interrogés.

Ces textes de *lisant* oraux publiés sur les murs virtuels sont centrés sur l'activité des lecteurs ; ils indiquent une préparation à la participation par un repérage de thèmes. Les mots « la petite communiste » ou « le mal » dans les titres de deux des livres proposés sont cités comme des promesses de réflexions historiques ou morales intéressantes. Parfois, une attente esthétique est soulignée : « G1 : c'est le plus proche de notre époque/on trouve tweeter des trucs comme

ça » (*Carte son*[253], vidéo « découverte », 2, la professeure). Au-delà des justifications d'un premier choix, les vidéos apportent des informations intéressantes sur les problèmes posés par l'implication dans les lectures demandées. Une élève indique par exemple qu'elle aborde le projet comme un défi personnel :

> (01 :53) F1 : J'ai envie de le lire jusqu'au bout / j'ai envie de me prouver que je peux terminer un livre parce que je le fais jamais […] (*Le Mal que l'on se fait*, vidéo « découverte », 1, La professeure).
> (03 : 10) P : vous avez envie de persister ou pas ? F1 : oui je vais essayer mais si au bout d'un moment c'est un peu ennuyeux je vais laisser tomber (*Le Mal que l'on se fait*, vidéo « découverte », 2, La professeure).

Ce témoignage honnête révèle la conscience que l'enrichissement d'un rapport à la participation peut devenir un enjeu du projet.

Tout en recueillant des réactions des lecteurs d'une manière plus directe que s'il avait fallu les écrire d'emblée, les vidéos « découverte » gardent trace de la clarification du contrat de lecture spécifique à l'attribution du prix littéraire. L'interaction suivante permet de situer un malentendu sur les enjeux du travail de lecture :

> (00 : 38) Déborah : moi j'ai lu une trentaine de pages mais doucement parce qu'il y a plein de détails qu'il ne faut pas oublier […] c'est important pour moi parce qu'après j'ai l'impression d'être perdue […] Bayram : je me perds tout le temps avec les dates c'est ça qui m'a poussé à recommencer parce qu'après quand on va me poser des questions si je ne sais pas c'est comme si je ne l'avais pas lu […] P : vous pensiez que j'allais vous poser des questions du type questionnaire de lecture ? Bayram : oui […] P : il n'y aura pas d'interro de lecture sur ce livre […] ce que je veux savoir c'est quelle va être votre expérience de lecture (*La petite communiste qui ne souriait jamais*, vidéo « découverte », 2, La professeure).

En explicitant son refus du questionnaire de vérification, la professeure donne droit de cité aux retours sur l'« expérience de lecture » et spécifie la nature de la réflexion attendue.

Au cours des semaines de travail sur le projet, les élèves ont manifesté de l'intérêt pour le visionnement de ces témoignages filmés auxquels ils revenaient souvent avant l'écriture de leurs commentaires. Les publications de ces vidéos « découverte » ont donc aidé à la constitution d'une communauté de contributeurs, comme en témoigne l'interaction en différé suivante :

> On n'a pas trop bien fait hein ! (*Carte son*,4, Massé)
> Bonjour chers camarades de l'option Littérature et société donc j'aimerais tous d'abord vous féliciter pour votre sérieux et votre implication je trouve que vous avez une idée du livre assez péjorative dans l'ensemble (*Carte son*, 5, Ibtissem).

[253] Nous mentionnons le titre du livre auquel est consacré le mur virtuel, la place de l'élément d'où est extraite la citation dans la succession des éléments publiés, le cas échéant le titre qui lui est donné et l'identité du contributeur.

Le billet 5 inaugure des échanges fondés sur la reconnaissance d'autrui en tant que lecteur dont l'avis est à prendre en considération. La contributrice cherche à rassurer un des interviewés ; l'adresse aux « chers camarades de l'option », le résumé de la position exprimée sur la vidéo (« une idée du livre assez péjorative ») (pro)posent une configuration énonciative favorable à l'échange des réactions subjectives des lecteurs.

Assez souvent, les attitudes individuelles devant la caméra sont commentées avec gentillesse, par exemple :

> Déborah […] s'exprime bien par rapport au livre. Bayram a l'air intéressé par son livre (*La petite communiste qui ne souriait jamais*, 8, Marie-Ange et Rabouâ)
> J'suis impressionné par la façon de parler de Tijani (*Carte son*, 6, anonyme)
> Mdrr Marie Ange toute mimi avec le livre, tu le mets vraiment en valeur (*Le Mal que l'on se fait*, 9, Hassanata).

Ces interactions à la manière d'une conversation en différé ne se prolongent pas au-delà des premières semaines ; elles contribuent à installer une atmosphère d'aménité favorable à une communication horizontale. En classe, des élèves ont expliqué leurs usages des vidéos et des premiers billets :

> (00 : 52) P je voudrais savoir si vous êtes retournés depuis la semaine dernière sur le *Padlet* […] E1 : parce que j'avais choisi un nouveau livre "le mal que l'on se fait" et je voulais voir qu'est-ce qu'ils avaient dit sur ce livre […] Hassanata : moi j'y suis retournée parce que Cathy avait posté un long commentaire de *Uniques* et je l'ai lu en rentrant chez moi […] et j'ai commencé à lire le livre […] comme j'ai lu tous les commentaires de *Uniques* je l'ai emprunté et je commence à le lire (Séance du 13 novembre 2014, fichier vidéo 1)

Les vidéos et les commentaires subjectif aident, au moins les élèves très investis, à développer des stratégies d'optimisation des choix quand il s'agit d'aborder un deuxième ouvrage déjà lu par d'autres.

Les analyses qualitatives dont nous rendons compte dans la prochaine sous-section situent des cheminements réflexifs apparaissant à travers l'enrichissement des appréciations.

3. 2. L'émergence des étonnements

Tous les murs virtuels ne présentent pas des manifestations nettes d'évolutions des publications. Celles-ci dépendent largement de l'engagement des élèves, or celui-ci diffère notablement selon les ouvrages. Trois des cinq espaces d'échanges ne présentent pas de grandes évolutions dans les retours sur les lectures.

L'évaluation globale suivante, à propos de *La petite communiste qui ne souriait jamais*, apparait dans un des premiers billets sans être prolongée ni discutée : « ce livre raconte […] le merveilleux destin d'une jeune gymnaste aux capacités physiques remarquables. C'est un bon

livre à lire » (*La petite communiste qui ne souriait jamais*, 4, Déborah). Le livre de Lola Lafon a été peu lu. Les quelques contributeurs rendent compte de la réception d'un récit documentaire sans considération de sa dimension romanesque. Les contributions ne font pas retour sur la richesse ou la diversité des expériences de lecture et n'interrogent pas une intentionnalité auctoriale. Même la rencontre avec les écrivains, au mois de décembre 2014, ne suscite aucun commentaire.

À l'inverse, le tableau virtuel consacré à *Carte son* de Patrick Bouvet privilégie les retours sur une écriture qui déroute ainsi que la recherche des intentions d'un auteur qui revendique une rupture (poétique) avec les formes narratives traditionnelles. Cette étrangeté déjoue la lecture au premier degré et empêche l'écriture de textes de *lisant* reconstituant des réactions participatives, comme le résume le billet suivant : « nous avons été attiré par le livre […] mais [il] est spécial, en vers et dur à comprendre » (*Carte son*, 11, Bayram/Romain). En contrepoint, une élève manifeste une adhésion au travail poétique des rythmes et des sons dans une forme fragmentée. Une bande annonce du livre créée par l'auteur, récupérée sur internet, lui permet d'abord de caractériser une forme de beauté des dissonances : « le teaser de l'auteur ne fait-il pas penser aux bandes annonces des films des années 90 avec la musique électro et les images qui défilent ? » (*Carte son*, 10, Cathy). Par la suite, cette élève propose une signification :

> C'est un livre qui n'a pas vraiment d'histoire, c'est écrit vers par vers sans vraiment de liaisons entre les deux. Lors de la sortie, P. Bouvet nous a expliqué que c'est pour démontrer selon lui "le langage médiatique" qui est robotisé (*Carte son*,15, Cathy et Massénéba).

Selon un choix curieux, les deux contributrices dont les appréciations s'opposent coécrivent un commentaire juxtaposant les recensions des étrangetés du livre avant de les relier à la reprise d'une intention avancée par l'auteur au moment de la rencontre avec les classes (« démontrer le "langage médiatique" qui est robotisé »). Ce billet met en abime la structure d'un fil dans lequel les positions se font face, sans se rencontrer ni conduire à une interrogation sur les différences entre les lectures. Les manifestations de distanciation interprétative sont limitées aux productions d'une seule personne.

Bien que les premiers billets relatifs aux lectures du roman *Le mal que l'on se fait* expriment l'attente d'un intérêt, les écrits asynchrones évoluent peu. On remarque une succession de textes de lisant centrés sur la curiosité des lecteurs et une difficulté à gérer dans les premières pages les informations narratives. Les réactions exprimées ne dépassent pas une impression partagée d'ennui. Seul le dernier billet apparait comme le fruit d'une collaboration entre trois élèves désireuses de dégager des significations :

> Vous avez réalisé une œuvre très touchante vous nous avez parlé de la douleur comme personne ne l'a jamais fait, une solitude intense et à la fois banale. Un personnage qui est présent sans être là, enfermé dans son monde où personne n'a accès comme vous (*Le mal que l'on se fait*, 15, Lydia, Cathy et Massénéba).

La demande de rédaction d'un discours de congratulation pour une (potentielle) attribution du prix conduit à l'écriture en collaboration d'une synthèse de la participation et de la distanciation originale, qui associe l'émotion (« une œuvre très touchante ») à la construction (ou reprise ?) de significations de nature philosophique (« une solitude intense et à la fois banale »).

Cet écrit n'a été ni prolongé ni discuté. Deux tableaux virtuels, en revanche, font émerger des étonnements indiquant et entretenant dans une certaine mesure une réflexion intersubjective.

L'espace d'échange consacré au roman *Uniques* de Dominique Paravel est animé principalement par les élèves les plus engagées dans le projet (les plus grandes lectrices du groupe). Une succession d'interrogations se développe. D'emblée, deux élèves témoignent de leur surprise commune à la lecture du titre dans ma vidéo « découverte » :

> Lydia : […] unique en fait ça s'écrit avec euh sans s mais là euh c'est avec un s et c'est pour ça que je l'ai choisi en plus //parce que c'est/c'est bizarre en fait
> P : pourquoi c'est bizarre ?
> Ibtissem : quelque chose d'unique c'est seul /normalement/c'est pas au pluriel
> (*Uniques*, vidéo « découverte », 1, La professeure).

L'étonnement justifie le choix du livre ; il suggère une recherche de significations qui se développera par la suite, comme dans ces deux exemples :

> C'est vrai que c'est un livre qui parle des problèmes qu'on pourrait tous avoir quotidiennement (*Uniques*, 3, Cathy) ;
> Je trouve très intéressante sa manière de voir les choses, son livre est fabuleux c'est comme si elle nous racontait les choses qui pourraient se passer au quotidien dans le même quartier (*Uniques*, 10, Sania-Hassanatta-Coralie)

Dès lors, la question de la représentation romanesque du banal constitue le fil conducteur des échanges. Les lecteurs scripteurs reviennent sur la stupeur d'avoir été touchés et intéressés par les minuscules tranches de vies ordinaires qui se succèdent dans le livre. Ils en débattent le 14 novembre 2014 et choisissent de poster l'enregistrement de leur discussion :

> (02 : 08) Lydia : en fait c'est plein d'histoires qui n'ont aucun rapport mais / c'est toute une histoire en fait
> Ibtissem : je suis d'accord
> Sania : si elles ont un rapport / c'est la même rue […]
> Ibtissem : en fait pour montrer que dans une rue banale il se passe plein de choses
> EE : ouais

> Ibtissem : mais c'est pas (*rire)* intéressant il se passe plein de trucs mais inintéressants (*Uniques*, 16, débat enregistré).

La trouvaille d'expression d'Ibtissem (« il se passe plein de trucs mais inintéressants ») exprime bien le paradoxe d'une participation forte mais entretenue par un récit d'évènements insignifiants. Cette prise de conscience conduit les contributeurs à s'intéresser aux intentions de l'auteure. Le déplacement apparait tout d'abord au cours de la discussion enregistrée : « 02 : 38 H : en fait comment ça se fait que l'auteur a eu l'idée […] d'écrire ça en fait » (*idem*). Par la suite, certains contributeurs collectent sur la toile des informations sur le travail de Dominique Paravel (ils proposent à la professeure de poster une vidéo de la présentation de son livre par l'écrivaine).

En résumé, l'évolution des verbalisations sur ce tableau virtuel montre deux mouvements complémentaires :

- les billets explorent d'abord la relation des lecteurs au livre, essentiellement à travers des textes de *lisant* (étayés par des paraphrases parfois détaillées d'épisodes) reconstituant des réactions à la fois sur les plans affectifs/axiologiques et esthétiques ;

- la question de la représentation du banal est ensuite reprise en examinant la relation de l'auteur à sa création (et à la réception qui pourrait en être faite par des adolescents) ; ce qui favorise alors l'apparition de synthèses de la participation et de la distanciation reliant les étonnements des lecteurs à une intentionnalité que le billet suivant a su résumer : « capter, saisir ces vies ordinaires qui passent et en garder la trace » (*Uniques*, 15, anonyme).

Les analyses du tableau virtuel consacré au roman graphique *Les Ombres* montrent l'émergence d'interrogations à travers un autre cheminement, engageant moins directement une recherche de significations. Les premiers échanges (à partir des retours sur les vidéos « découverte ») expriment une convergence de lectures fortement participatives. Le rapprochement des deux exemples suivants illustre la netteté des échos entre les premiers billets :

> Je conseille vraiment à tout le monde de lire ce livre. Au début on pense que c'est un livre dessiné par des enfants mais en fait c'est vraiment bien fait. J'adore :- (*Les Ombres*, 5, Hassanata) ;
> Je le relirai ! c'est le livre qui m'a le plus plu. C'est un livre intéressant qui emporte beaucoup le lecteur et qui donne énormément envie de le continuer même quand il est terminé. On a envie de rester dans l'histoire et d'imaginer une suite […] Au départ on n'imagine pas que le livre serait tant intéressant mais après avoir lu, on ne regrette pas (*Les Ombres*, 9, Rabouâ).

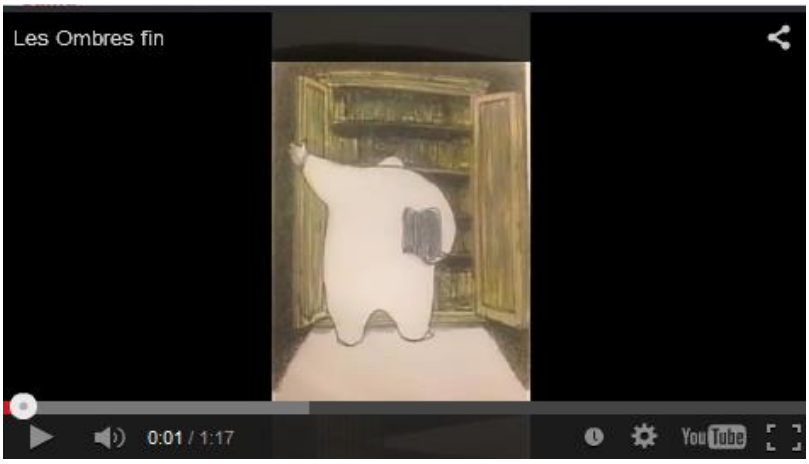
La reprise dans les deux billets de la structure concessive pour traduire la plénitude de l'expérience de participation souligne la coordination des subjectivités. Les deux textes de *lisant* sont centrés sur la participation du lecteur dont la première contribution a rendu la force grâce à un jugement de gout exclamatif ponctué d'une émoticône (« J'adore :- ») ; ils se complètent dans la mesure où le premier envisage une réaction esthétique au travail plastique de la bande dessinée, alors que le second s'attache à une description de l'immersion fictionnelle suffisamment détaillée pour qu'on y reconnaisse toute l'activité du « premier degré de la littérature », « un espace d'expérience où le lecteur […] se livre dans défiance à l'univers d'une œuvre (David, 2014, p. 24).

Les messages postés au cours des premières semaines répètent les récits d'adhésion. Pour étayer leurs jugements convergents, les contributeurs reviennent sur des épisodes fictionnels ; le retour sur la fin du livre suscite alors des interrogations. Le roman s'achève en effet sans clôture narrative explicite, sur la vision de « l'Émigré » en attente de la décision du fonctionnaire qui l'a soumis à un interrogatoire tatillon sur son admission ou non dans la forteresse qui représente l'Europe (l'« Autre Monde » dans le roman). Une des lectrices s'interroge au cours d'un échange enregistré ayant pour but de mette au clair les questions à poser aux auteurs :

> Laureen : monsieur Zabus ou Hippolyte// qu'est-ce que vous voulez dire […] quand la feuille tombe dans le trou du mur est-ce qu'il va pouvoir rentrer un jour dans toute sa vie dans l'autre monde ou est-ce qu'il va jamais rentrer ? (*Les Ombres*, 8, Enregistrement audio « Débat autour des *Ombres* »)

L'interrogation sur le sens global traduit une réticence (une difficulté ?) à établir les inférences appelées par l'image de « la feuille qui tombe dans le trou du mur », c'est-à-dire le dossier de l'Émigré jeté à la décharge au pied d'une Europe fortifiée.

Cette fin du roman graphique (sans texte) parait suffisamment intéressante pour qu'une équipe de quelques élèves entreprennent la production d'une vidéo la commentant. À l'aide de la tablette professorale, ils ont filmé les dernières planches vignette par vignette ; un cache fabriqué par leurs soins permet de réduire le champ visuel comme pour rendre le point de vue d'un observateur découvrant chaque image. La capture d'écran ci-dessous permet de saisir l'effet visuel obtenu pour le plan cadrant le fonctionnaire qui s'apprête à classer (en fait à jeter à travers une fente au fond de l'armoire) le dossier de l'Émigré.



Capture d'écran 16 : image de la vidéo conçue par des élèves « La fin des Ombres » (*Les Ombres*, 11, anonyme) (Récupérée le 20 décembre 2014)

Un élève reconstitue d'abord le récit au plus près des images en décrivant les gestes et attitudes du personnage ; puis trois lecteurs commentent le sens et la portée de « la fin des Ombres ». Laureen revient sur sa réaction : (00 : 34) « moi/ça m'intrigue […] j'ai l'impression que en même temps il va jamais accéder au nouveau monde et qu'en même temps il y a une part de suspense » (vidéo « La fin des Ombres »). Son camarade s'oppose à cette lecture ; pour lui, cette hésitation, même atténuée (« en même temps […] et en même temps ») ne se justifie pas puisque les indices tragiques s'accumulent :

> (00 : 54) Manuel : moi je pense que quand on voit ici les corbeaux avec la feuille qui tombe/en fait c'est comme un signe de mort//il va jamais y retourner [accéder]/il va mourir (*idem).*

Sans relance professorale (ni en ligne ni en classe), les deux lectures ne sont pas interrogées ; elles restent simplement posées l'une en face de l'autre.

Dans le contexte du projet, les cheminements réflexifs peuvent être influencés aussi par les déclarations des auteurs. Nous rendons compte dans la prochaine sous-section de l'impact des rencontres des écrivains.

3.3. Des lecteurs aux auteurs

L'échange avec des écrivains constitue un moment fort, préparé par les élaborations (en équipes) de questions et prolongé par des publications diverses. Les analyses des textes asynchrones liés à ce moment de travail (de novembre à décembre) révèlent des effets ambivalents sur les prises de recul des lecteurs scripteurs.

Les entrevues ont suscité les constructions de figures auctoriales associant des fonctions différentes. Les questions publiées sur les murs virtuels[254]s'adressent d'abord au romancier susceptible d'éclairer sur le processus créateur, en particulier sur ce qui l'a motivé, comme dans l'extrait suivant d'un enregistrement audio publié « Ibtissem : demande s'il habite dans cette rue s'il connait des gens s'il s'est inspiré de faits réels (*Uniques*, « débat entre les élèves », 16). Les demandes à l'auteur de *Carte son*, portent à la fois sur les relations intertextuelles avec des chansons et sur les rapports de la fiction avec des « réalités » (en l'occurrence la vie sentimentale des célébrités) : « Ces vers ne sont- ils pas une allusion à la chanson de Britney Spears ? Au début du livre, n'est-ce pas l'histoire entre Britney Spears et Justin Timberlake ? » (*Carte son*, 12, Cathy).

Les élèves s'adressent aussi à l'écrivain concourant pour un prix littéraire de lycéens, c'est-à-dire en tant qu'acteur social porteur de représentations de son lectorat adolescent ; ainsi : « il faudrait demander à l'auteur pourquoi ne s'est-il pas lancé directement dans l'action alors que trop de description peut devenir lassant et ennuyeux pour le lecteur » (*Le Mal que l'on se fai*t, 12, Hassanata). Dans le même espace virtuel, une interview imaginaire filmée fait aussi exprimer à l'auteur ce que les élèves souhaitent entendre : « Pensiez-vous que ce livre ferait partie de la sélection ?/Ce n'est pas plus mal car c'est un livre qui peut intéresser les adultes comme les adolescents » (*Le Mal que l'on se fai*t, 13, Déborah, Marie Ange, Ibtissem, Rabouâ).

Le rapport de l'écrivain au lectorat adolescent est également interrogé sur le mur *Padlet Uniques.* Les élèves prévoient de demander à Dominique Paravel

> Comment avez-vous eu l'idée d'écrire de simples histoires banales du quotidien ? Avez-vous eu peur que vos histoires soient beaucoup trop banales et inintéressantes surtout pour des jeunes de notre âge ? (*Uniques*, 12, anonyme)

Les réactions des lecteurs réels réapparaissent là en tant qu'hypothèses que l'auteure pourrait (devrait) prendre en compte dans le calcul de ses effets.

Les rencontres avec les écrivains sont suivies de jugements critiques sur la prestation de Patrick Bouvet ; par exemple :

> Malgré les explications de M. Bouvet, je trouve son livre toujours incompréhensible et je trouve que sa manière d'expliquer les choses n'est pas très correcte je le trouve égoïste car il ne voit que son objectif. Certes, je n'ai aucune expérience mais je sais que ce qu'il a pu dire n'a pas été très bien perçu (*Carte son*, 17, Laureen).

[254] Seul le tableau virtuel consacré au roman de Lola Lafon ne comporte aucune question ni aucun retour sur des déclarations de l'auteure.

En adoptant devant des lycéens une posture d'artiste attentif à son travail créateur, sans répondre à l'attente d'explication sur ce qu'il veut dire, l'écrivain est soupçonné de désintérêt à l'égard de son public adolescent (« sa manière d'expliquer les choses n'est pas très correcte »). Le reproche est d'autant plus vif que pour une majorité de participants, nous l'avons vu précédemment, son livre semble incompréhensible).

Cette réaction montre que les auteurs sont aussi interpelés en tant que commentateurs de leurs propres ouvrages, détenteurs d'un sens ultime. Les élèves attendent d'eux l'élucidation des hésitations ou des incertitudes ayant surgi dans les échanges entre lecteurs. Cette tendance risque de limiter la réflexivité des retours sur les lectures en remplaçant une autorité interprétative par une autre en dépit de la posture d'accompagnement d'une professeure qui ne cherche pas à avancer de leçons sur les textes.

Quelquefois aussi, les auteurs sont considérés comme des lecteurs sensibles de leurs propres créations, éprouvant lors de l'écriture des émotions analogues à celles que les élèves lecteurs partagent, comme le montre l'extrait suivant d'une interview fictive : « cette histoire vous touche-t-elle personnellement ? Oui car les évènements choisis me touchent et m'ont marqué durant ce qu'on m'a raconté » (*Le Mal que l'on se fai*t, 13, Déborah, Marie Ange, Ibtissem, Rabouâ).

L'examen des retours sur les déclarations des auteurs indique que l'attente d'explications domine chez bien des élèves. Lors d'un échange en classe (en annexe 14 III), une élève déclare par exemple, encore à propos de *Carte son* :

> (01 : 20) L : le livre en lui je n'aime pas vraiment mais après ce qu'il a dit l'auteur j'ai essayé de chercher ce qu'il a voulu dire avec ses mots à lui dans le livre/ce qui avait pris une tournure différente […] P : qu'est-ce que vous avez trouvé dans cette lecture que vous n'avez pas trouvé à la première ? Le sens/je sais pas/ce qu'il a voulu dire/c'est plein d'extraits en fait qu'il a un peu mélangé/je sais pas comment dire/il figure un peu le monde/ c'est un peu de tout mais/dans une seule chose (Séance du 08 janvier 2015).

Les retours sur les propos de Dominique Paravel ont donné lieu au billet enthousiaste suivant :

> J'avais l'impression de reconnaitre quelque chose dans ce livre ça m'a vraiment attiré surtout que maintenant j'ai appris la vérité sur ce livre (pourquoi "uniques" porte un S" ce livre me donne envie de le relire encore et encore (*Uniques*, 18, Sania).

Cette synthèse de la participation et de la distanciation met en relation une appréciation (esthétique) et des intentions exposées par l'auteure ; l'interprétation informée vient confirmer à postériori une réaction. Pour la contributrice, Dominique Paravel a délivré « la vérité » sur la signification de son livre. Cette connaissance incite à revenir à une expérience de lecture

porteuse d'un plaisir difficile à cerner et que le décodage sémiotique n'épuise pas (« ce livre me donne envie de le relire encore et encore »). L'expression de cette dialectique entre l'expérience et la compréhension manifeste une grande réflexivité ; pour autant la signification posée par l'auteure n'est pas interrogée.

Les déclarations d'un des auteurs du roman graphique *Les Ombres* ont également été entendues comme des réponses définitives, qui tranchent la discussion que nous avons retracée en 3.2 entre deux lecteurs envisageant différemment la portée de la fin :

> Grâce à l'explication de Zabus, j'ai appris que son livre a été inspiré par le témoignage d'un immigré et par une pièce de théâtre dans lequel Zabus jouait. De plus, on sait maintenant que la fin de l'histoire signifie que toute l'histoire de l'Immigré sera totalement oubliée... (*Les Ombres* 14, Manuel)

Le vocabulaire utilisé dans ce billet est significatif de l'acceptation d'une autorité interprétative de l'auteur, d'autant que « l'explication de Zabus » confirme la lecture de l'élève. Mais le scandale narratif que constitue cette fin désolante n'est pas interrogé (« on sait que… tout l'histoire de l'Immigré sera oubliée »).

Pourtant, quelques productions publiées bien après cette rencontre, postérieurement à la remise du prix à Zabus et Hippolyte, expriment un regain interprétatif. Des élèves font valoir une lecture appropriative inédite :

> Nous avons aimé le fait que vous parliez d'un sujet qui nous tient à cœur : l'émigration, car nous sommes pour la plupart des enfants d'émigrés de ce fait, nous avons tous une histoire commune, que nous pouvons tous partager et vous Monsieur Zabus. Vous nous avez rappelé nos origines communes grâce à votre livre qui est d'une sensibilité extraordinaire. Nous avons bien aimé le fait que vous utilisiez des masques pour les personnages, ce détail permet à chacun de nous de s'identifier à cette histoire, sans que les personnages aient une origine spécifique (*Les Ombres*, 21, Ibtissem, Marie-Ange, Rabouâ, Déborah).

Ce texte collaboratif en forme de lettre de félicitation aux auteurs signale, à la toute fin du travail (il a été posté le 18 mars 2015), que les lectrices s'autorisent à prolonger les « explications » de l'auteur en dégageant une lecture actualisante. Avec finesse, leur propos relie l'émotion et les significations à travers la reconstitution d'un double mouvement :

- un rapprochement subjectif, la fiction touche les rédacteurs en tant qu'« enfants d'émigrés » et renvoie aux mémoires familiales ;

- un élargissement intersubjectif conduisant à une généralisation, les masques gommant les spécificités ; les lectrices peuvent « s'identifier à l'histoire » indépendamment des histoires particulières.

Cette intéressante relance de la réflexion n'intervient que trois mois après la rencontre avec les écrivains, comme si l'exposé de leurs intentions par les deux co-auteurs avait limité un temps la recherche de significations. Ce dépassement a pu être favorisé par la dynamique collaborative entretenue par les travaux en classe comme en ligne. Le mur virtuel comme lieu d'échanges suffisamment horizontaux entre lecteurs incite certainement à prolonger la réflexion devant la communauté des élèves lecteurs. Il convient de remarquer cependant que cet effort, manifesté par une petite équipe très impliquée (dans la lecture en général comme dans le projet) et ayant pris l'habitude de co-écrire des billets réfléchis, reste isolé. Entre la rencontre avec les écrivains et la journée de remise du prix, la question de l'intentionnalité n'a pas été interrogée, et les lecteurs scripteurs n'ont pas été suffisamment invités à relire les échanges archivés sur les murs virtuels pour entretenir des relances réflexives.

En définitive, la situation hybride mise en œuvre par la professeure A engage les élèves dans la production d'écrits métatextuels non normées impliquant une certaine recherche stylistique. Les espaces numériques permettent, plus nettement que les autres dispositifs étudiés, une écriture multimodale de la réception : les interviews fictives d'auteurs, les publications d'échanges oraux enregistrés, la reconstitution vidéo du point de vue du lecteur immergé dans l'œuvre ont permis les mises en relation des réactions affectives, éthiques et esthétiques avec quelques propositions de significations.

Cependant, les analyses permettent de déceler deux facteurs limitant la diffusion des retours réflexifs sur les lectures. Le premier a pu être repéré dans d'autres contextes didactiques mais est plus déterminant dans le travail en projet : faute de régulations des échanges en ligne et de retours en classe sur les fils d'écrits asynchrones, les lecteurs scripteurs s'enferment parfois dans leurs lectures singulières. La réduction des échanges concernant *La petite communiste qui ne souriait jamais* trahit l'absence de relance vers une lecture distanciée (qui par exemple inviterait à envisager le récit comme une fiction romanesque). Le peu d'écho rencontré par les rares lectures esthétiques de *Carte son* révèle que les tableaux *Padlet* fonctionnent parfois comme des espaces d'échanges limités à la micro-communauté des amateurs de tel ouvrage au sein du groupe des élèves lecteurs. La seconde cause limitant l'accroissement de la réflexion réside dans la difficulté à définir la conduite participative (l'attention à l'expérience de lecture dans sa complexité) et l'interprétation actualisante comme objets d'enseignement visée par le projet d'attribution du prix littéraire. La rencontre avec les écrivains n'a pas permis d'interroger les lectures impliquées et esthétiques en faisant entendre les problèmes de

création que se posent les écrivains. Elle a été (tacitement) saisie comme une occasion de connaitre des intentions sémiotiques et « la vérité » sur les textes.

Le philosophe de l'art et pédagogue attentif aux renouvèlements d'une éducation culturelle Nelson Goodman[255] (1984/1996) a opéré une clarification utile pour mieux comprendre ce malentendu. Son programme d'éducation artistique appelé « Projet Zéro » (développé à la *Harvard Graduate School of Education*[256] pour la première fois l'année académique 1969-1970) s'inscrit dans ce nous appellerions aujourd'hui une didactique de la réception des œuvres d'art. Selon lui, les « échanges avec les artistes » dans le but d'une formation (esthétique) du spectateur-auditeur doivent permettre de décrire « l'art en fabrication » ou de « révéler les divers aspects de la façon dont l'artiste travaille » (Goodman, 1996, p. 90), non de « de présenter ni d'expliquer les productions » (*idem).* Pour favoriser une activité de réception que le philosophe conçoit comme pleinement cognitive, les informations sur le travail créateur sont à envisager comme des démarches de résolutions de problèmes artistiques.

Le projet d'attribution du Prix littéraire des lycéens et apprentis d'Île-de-France mis en œuvre par la professeure A n'a entrainé des déplacements vers une lecture participative et interprétative plus active que dans une mesure limitée. Aucun geste professionnel n'a été mobilisé par la professeure pour susciter les contributions de tous les élèves, pour confronter les lectures exprimées en ligne et en classe et pour modifier le rapport aux paroles des auteurs malgré la conservation sur les espaces numériques d'un ensemble assez riche et divers de textes de lecteurs.

Conclusion du chapitre

Les analyses du chapitre 2 montrent que dans la plupart des situations analysés les professeurs ont su installer et maintenir des échanges asynchrones entre lecteurs permettant des verbalisations de réceptions assez développées et précises dans le cadre de la lecture cursive des œuvres littéraires comme des approches analytiques d'extraits. Les écritures numériques interactives et les exploitations en classe de billets ont diversement servi la formation des lecteurs scripteurs.

En situations de lectures cursives comme de lectures analytiques, les situations hybrides étudiées n'ont presque jamais conduit à des écritures hypertextuelles dont le but serait la

[255] Certains aspects de sa « théorie des symboles » sont commentés dans la première partie.
[256] « Les répétitions publiques » ou « conférences exécutions » suivies d'échanges étaient destinées « à la communauté de Harvard et au grand public » (Goodman, 1996, p. 88).

reproduction d'effets ou le prolongement des univers fictionnels (la professeure I a amorcé une tentative, voir 1.3.4.2 ; la professeure F a invité les lecteurs à s'imaginer dans la foule qui assiste au « dernier trajet » du condamné dans le roman de Victor Hugo, voir 1.3.5). En revanche, les blogs ont accueilli des formes de métatextualité plus diverses que les écrits scolaires traditionnels, même dans des classes de lycée (y compris dans les classes de première). Ils ont favorisé l'apparition de quatre genres métatextuels, aux fonctions et aux formes distinctes.

Les paraphrases sélectives d'épisodes fictionnels ont été utilisées, souvent lors des premiers échanges, pour partager des inférences et dégager le sens des textes lus. Nous avons noté que la stabilisation collaborative d'une compréhension d'ensemble pouvait soutenir l'effort de subjectivation d'élèves en difficulté. De surcroit, les reconstitutions paraphrastiques délivrent des jugements axiologiques et esthétiques à travers des commentaires d'attitudes de personnages par exemple et parce que les termes servant à désigner des situations et les évènements ne sont jamais neutres. Ces textes de lecteurs constituent aussi des actes de langage de la communication asynchrone : on paraphrase ce qui a fait réagir d'une manière ou d'une autre et pourrait faire réagir autrui. Les paraphrases expressives peuvent donc constituer des invitations à partager des affects que les contributeurs ne peuvent pas (encore) décrire ou nommer et à saisir des prédicats (esthétiques ou affectifs) non exprimés directement. Le contrat de communication asynchrone entre élèves lecteurs qui sous-tend les échanges de billets paraphrastiques pourrait être exprimé par deux questions complémentaires : « Êtes-vous d'accord pour revenir sur les (dé)plaisirs auxquels je fais allusion implicitement ? » « Parle-t-on ici des mêmes ressentis ? » Des citations (spontanées ou demandées par les enseignants) viennent parfois enrichir ces résumés, en particulier quand il s'agit de susciter une attention à l'écriture en même temps qu'aux contenus. En situation de lecture cursive, les paraphrases jouent en outre un rôle dans la coordination des subjectivités dans la mesure où elles permettent un pointage dans les œuvres de zones à propos desquelles il serait intéressant d'échanger.

Un autre genre métatextuel bien représenté dans les différents fils examinés se caractérise par les mises en relation de différentes réactions d'un lecteur ou de lecteurs (avec ou sans reconstitutions des univers fictionnels ou citations des textes). À l'occasion de lectures cursives, cela peut conduire à retracer le parcours d'un itinéraire de lecteur (participatif) dans une œuvre, c'est-à-dire les évolutions de ses (dé)plaisirs au cours de la lecture. Ces retours sur l'activité de lecture envisagée dans son déroulement permettent le partage des découvertes d'œuvres. Ces reconstitutions d'expériences de réception apparaissent plus facilement quand les travaux en ligne sont ménagés au fur et à mesure de la lecture. Les « cahiers de lecture » numériques des

professeures F et H (étudiés en 2.3.2 et 2.3.3) et le projet culturel de la professeure A montrent le rôle de tels textes de lecteurs pour accompagner la lecture participative et distanciée en autonomie. Ces retours décrivent, parfois avec précision, les efforts pour accéder à une lecture participative en contexte scolaire.

Les commentaires subjectifs de textes constituent un troisième genre développé sur les espaces numériques scolaires d'échanges entre lecteurs. Ils s'appuient sur la reconstitution de réactions mais d'une manière plus englobante et distanciée que précédemment. Ces textes de lectures, centrés à la fois sur le lecteur et sur le texte (et riches en synthèses de la participation et de la distanciation), permettent de proposer des significations à la communauté des lecteurs. Ce genre apparait surtout dans les situations dans lesquelles les élèves ne sont pas renvoyés d'emblée au Lecteur Modèle mais ont la possibilité de s'appuyer sur les verbalisations partagées de réactions pour une prise de recul intersubjective. La diffusion de ces écrits est également favorisée par la longueur des échanges qui offre la possibilité d'épaissir progressivement les billets. Plusieurs situations de lecture analytique ont fait apparaitre de tels écrits : le travail de la professeure I sur les textes d'Apollinaire et d'Orwell (en 1.3.4) ; les échanges suscités par le professeur J à propos d'un extrait de Césaire (en 1.3.1.1) ; ou encore les échanges à propos d'un épisode d'*Un long dimanche de fiançailles* entretenus par la professeure H (en 1.3.2). Nous avons noté aussi l'apparition de commentaires subjectifs dans les retours sur le film de Robert Mulligan ménagés par la professeure F (en 1.3.5). Certains accompagnements de lectures cursives ont également conduit à l'écriture de retours interprétatifs sur les réactions : le fil « le récit réaliste du XIX^{e} au XXI^{e} » (analysé en 2.1.2) en favorise parce qu'il laisse aux lecteurs scripteurs une certaine liberté ainsi que les demandes de lectures actualisantes de contes philosophiques du XVIII^{e} siècle par la professeure E (en 2.2.2). Le « cahier de lecture numérique » ouvert par la professeure F (voir 2.3.2) pour accueillir les retours sur *Le Dernier jour d'un condamné* en suscite aussi après une phase de verbalisation de réactions.

Enfin, certains échanges asynchrones conduisent à l'intégration de diverses verbalisations de lectures dans des productions institutionnalisant des contenus. Il s'agit par exemple de « MOOC » (professeure I) ou de « synthèses du cours » (professeure H) rédigés par des collégiens. Les dissertations (plus ou moins) collaboratives menées par les enseignantes B et E. remplissent la même fonction ; ainsi que les commentaires littéraires co-élaborés en ligne de la professeure F. Dans tous ces cas, revenir sur des expressions de réactions partagées en ligne contribue à fixer des savoirs littéraires et des analyses interprétatives à retenir.

L'émergence de ces genres d'écrits métatextuels dans les suites de billets résulte de la conjugaison des « gestes appropriatifs » définis par Bénédicte Shawky-Milcent dans sa thèse. Selon cette didacticienne,

> tout lecteur prélève (des mots ou des expressions du texte), reformule, (se) raconte, réécrit et commente le texte […] ; chacun de ces gestes, à l'origine d'un type spécifique de discours second, a […] un équivalent psychique dans les procédures intellectuelles et émotionnelles mises en œuvre dans l'acte de lecture » (2014, p.100).

Les écrits métatextuels asynchrones manifestent d'autant plus clairement ces « procédures intellectuelles et émotionnelles » qu'ils s'offrent comme des propositions à une communauté interprétative et qu'ils répondent au besoin de rendre compréhensibles les lectures en différé et sans chercher à priori la confirmation professorale.

Les usages des blogs que nous avons analysés présentent des atouts mais aussi des limites.

La tentation d'utiliser les écrits asynchrones pour trier les lectures subjectives publiées (et non pour relancer la réflexion) constitue un premier risque. En jouant le jeu demandé par les professeurs sur les blogs, les élèves expriment, d'une manière plus complète et plus visible qu'à l'oral, des ressentis et des jugements (de gout ou de valeur) ; or certains des professeurs ont eu tendance à écarter purement et simplement dans leurs propositions ce qui ne correspondait pas aux lectures attendues. Ces usages de blog et forums de lecteurs font craindre une normalisation des expressions de la subjectivité reposant sur la distinction de « bonnes » et « mauvaises » lectures participatives.

Les analyses montrent aussi quelques limitations de la réflexion des lecteurs.

Plusieurs fils ne présentent pas une grande diffusion des synthèses de la participation et de la distanciation et des articulations les plus réflexives entre textes de *lisant*. Ces différentes verbalisations n'apparaissent que ponctuellement, y compris parfois au sein de fils d'une durée et d'un dynamisme significatifs. Les blogs risquent alors de devenir des lieux de répétition de lectures identiques ou des cercles réservés à un petit nombre d'interprètes.

La pluralisation ou la réduction des interprétations et des réceptions exprimées sur les blogs dépend de l'équilibre entre les différentes positions de lecteurs. Or parfois certaines voix cherchent à dominer (celle du professeur et /ou d'un noyau d'élèves voulant donner le ton) et empêchent les expressions de lectures nouvelles. Quelquefois aussi des divergences bien identifiables dans un fil semblent passer inaperçues aux yeux des acteurs (au cours des échanges comme en face-à-face). D'une manière générale :

- les billets argumentant des désaccords explicites restent exceptionnels malgré des demandes de confrontations dans les consignes, comme si l'approbation était la norme tacite. Les élèves ont eu tendance à assimiler la situation de communication collaborative et l'assentiment aux lectures exprimées ;

- en classe, les retours sur les écrits asynchrones n'ont pas suffisamment permis de confronter des positions.

Il apparait donc que des interventions professorales spécifiques sont nécessaires pour entretenir les interrogations sur les significations et diversifier les lectures exprimées en contexte d'enseignement hybride. Le chapitre suivant sera consacré à l'examen de différents gestes professionnels favorisant les relances de la réflexion lors du travail en ligne et au cours des échanges dans la classe.

CHAPITRE 3 : PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT HYBRIDE DE LA LECTURE ET POUR LA FORMATION CONTINUE

Introduction du chapitre

Les analyses du chapitre précédent indiquent que les conduites hybrides de la lecture parviennent dans une certaine mesure à entretenir la réflexion des lecteurs scripteurs. Dès lors que les professeurs réussissent à installer des échanges entre lecteurs, les écrits asynchrones évoluent. Les retours sur la lecture participative s'enrichissent et se complexifient ; des billets traduisent un effort pour proposer des significations audibles par la communauté des contributeurs. Les blogs et les murs virtuels constituent à des degrés divers des espaces de réflexion, mais les examens des différentes situations montrent aussi des limites. Nous remarquons que la diversification des lectures en ligne n'est pas suffisamment entretenue et que le renouvèlement des interprétations n'est pas suffisamment partagé. Nous notons également que les exploitations des publications asynchrones en classe ne favorisent pas les retours réflexifs, alors même que les fils de publication fournissent des aperçus détaillés sur les lectures intersubjectives.

Nous pensons que ces limites sont imputables à la fois à une réduction des possibilités offertes par l'hybridation et à un déficit d'accompagnement des échanges, asynchrones comme synchrones. Les interventions professorales en ligne restent rares et les discussions en classe n'ouvrent pas de négociations entre lecteurs, même quand elles sont présentées comme des débats. Les résultats apportés par l'étude des pratiques conduisent par conséquent à avancer, dans le présent chapitre, quelques propositions pour l'enseignement hybride de la lecture et la formation des enseignants.

La première section décrira une démarche hybride de lecture. Nous nous appuierons sur l'examen des tentatives de quelques professeurs suivis ainsi que sur les travaux de didacticiens de la littérature. Dans la deuxième section, nous décrirons une architecture de gestes didactiques en ligne et en classe en spécifiant quels points d'appuis peuvent être recherchés dans des écrits asynchrones pour ajuster des interventions professorales. La troisième et dernière section défendra trois propositions pour la formation continue[257] des enseignants à la conduite de la lecture en contexte hybride.

[257] Nous n'avons pu expérimenter certaines de ces propositions qu'à l'occasion d'actions de formation continue, mais elles seraient transposables en formation initiale.

1. Vers une démarche hybride de lecture

Nous envisageons ici surtout la forme d'hybridation reposant sur l'alternance de moments synchrones et asynchrones. Nous ne donnons pas une grande place à l'hybridation par emboitement de la communication en ligne dans la situation de classe parce que les échanges en large différé nous semblent intéressants pour entretenir la réflexion des lecteurs scripteurs. L'examen de certains enseignements de la professeure D, en particulier, révèle que la projection en direct des écrits sur un tableau virtuel crée une situation de travail analogue à celle du cours dialogué traditionnel (voir le chapitre précédent, 1.3.6.).

La démarche hybride que nous proposons recherche l'entretien d'une lecture à la fois plus attentive à la participation et plus interprétative à travers les passages d'un mode de travail à un autre (en ligne/en classe) mais aussi grâce à l'articulation de temps d'écriture différents en ligne. Notre proposition tient compte des limites révélées par nos analyses ; elle est influencée aussi par le travail de Sylviane Ahr qui préconise l'association du « cahier de lecture littéraire » et du « débat de lecture littéraire » (2013, p. 26-27) pour favoriser :

> Un déplacement des postures de lecture : […] une posture d'investissement subjectif (cahier en amont du débat) […] de décentration cognitive (débat) […] d'implication distanciée (cahier en aval du débat) (p. 28-29).

Nous nous inspirons également du « dispositif d'appropriation » élaboré par Bénédicte Shawky-Milcent. Ce dispositif développe un parcours à « valeur heuristique pour le sujet-lecteur » (2014, p.243) qui s'appuie sur les « textes de lecteurs » reconstituant les premières impressions des élèves pour conduire après un temps de débat à un « texte interprétatif » subjectif avant de solliciter « un écrit créatif dans l'après-coup de [la] lecture et de l'étude » (*idem*).

Dans ces démarches, les passages d'une situation discursive à une autre visent à provoquer la distanciation interprétative à travers l'alternance de deux attitudes sociocognitives. D'une part, l'élève est conduit à se centrer sur sa lecture pour stabiliser des significations et des réactions (dans son cahier de lecture « en amont » et « en aval » du débat » ou par la rédaction de « textes de lecteurs ») ; il s'efforce alors de rendre sa lecture partageable pour prendre une place dans une communauté (scolaire) de lecteurs. D'autre part, l'élève est invité à se projeter vers les autres lors des débats. Il est conduit ainsi à interroger ses lectures et celles des autres.

La combinaison de moments de verbalisations des réceptions et de discussions entre lecteurs (y compris le professeur) est également justifiée, à partir des théories de Lev Vygotski, par Elisabeth Nonnon dans un chapitre d'ouvrage important. La lecture de *Psychologie de l'art*

(1925/2005) conduit la chercheuse à poser la nécessité d'un « enseignement de la réception des textes » (2008, p.112). Nonnon souligne, en effet, que pour le psychologue russe « la réaction esthétique est un travail qui suppose […] une lutte, une résolution » (p.107). Son éducation est donc essentielle :

> C'est […] parce qu'elles provoquent une expérience de la résistance […], et si la dynamique d'une intégration de ces réactions conflictuelles peut s'installer (notamment à travers l'échange social), que la lecture d'œuvres distantes et fortes peut être une médiation pour le développement (p. 107).

Dans la perspective vygotskienne, le « travail sur le jugement esthétique » (p.117) réclame donc :

- le « redoublement de l'expérience vécue à travers la conscience, la parole ou l'écriture » (p 100) c'est-à-dire une symbolisation qui contribue à « élabor[er] des émotions ou des sentiments » (*idem*) ;

- et le conflit à travers des confrontations nécessaires à l'intériorisation des tensions constitutives des réactions esthétiques.

Notre proposition de démarche hybride cherche à entretenir les allers et retours entre la symbolisation des expériences de réception et les négociations impliquant le questionnement des lectures déjà exprimées. Pour que l'hybridation puisse servir cette alternance, nous distinguons d'abord deux usages du blog entrainant des attitudes sociocognitives complémentaires :

- une écriture cumulative s'inspirant des verbalisations des autres lecteurs scripteurs ; pour enrichir la verbalisation de la réception ; l'écriture en ligne alors permet de prendre connaissance des reconstitutions d'expériences, de réinvestir et prolonger des symbolisations d'autrui ;

- une écriture plus heuristique pour pousser les autres à prendre position, par exemple en interrogeant les lectures exprimées ou en exprimant des désaccords.

La première situation d'écriture ramène à soi les écrits des autres ; la seconde relève d'une projection vers les autres. Les analyses des différents fils montrent la rareté du second mode d'écriture asynchrone le plus souvent absorbé par le premier. Il nous semble intéressant de mettre en synergie ces deux usages du blog en apprenant aux élèves à faire alterner les écritures cumulatives et heuristiques. Le passage d'un mode d'écriture à un autre exige en effet une « décentration cognitive » ainsi qu'une prise de recul sur l'ensemble des lectures partagées.

L'hybridation favorise également la progression du travail de lecture à travers les bascules d'un mode de travail à un autre. Le passage de travaux en ligne aux échanges synchrones constitue une articulation essentielle s'il est traité de manière à relancer le questionnement des lecteurs.

La démarche hybride de lecture interprétative que nous proposons enchaine donc quatre temps de travail principaux.

Un premier temps de partage en ligne vise à faire verbaliser un ensemble de lectures intersubjectives. Le blog est alors utilisé comme un cahier de lectures collaboratif permettant un accès aux verbalisations des réceptions de tous. Les consignes peuvent aider à rendre compréhensibles et suggestives les reconstitutions d'expériences de réception. Les demandes suscitant les détours par la musique ou les images, les associations analogiques ou encore les rapprochements d'expériences de réception (convoquant les bibliothèques, cinémathèques et pinacothèques intérieures) favorisent la visibilité des lectures participatives à distance. La pratique de la citation visant à faire apprécier (gouter en quelque sorte) par autrui un échantillon textuel est à encourager. Les contributions multimodales peuvent être stimulées. Les invitations à reconstituer les étonnements au fur et à mesure de la découverte d'une œuvre soutiennent aussi l'attention à la participation. Il s'agit de faire partager aussi bien les reconstitutions de réactions que des interrogations portant sur la facilité à s'impliquer dans un texte, sur le sentiment d'être concerné ou sur des potentialités signifiantes.

Ces échanges gagneraient à être développés pendant un temps suffisant pour que des verbalisations des réceptions riches et précises puissent être construites. Des régulations professorales sont indispensables pour entretenir une diversification des réactions exprimées et aider à écrire ce qui résiste à la mise en mots. L'arrêt de ce premier temps de partage en ligne peut s'accompagner d'une demande de rédaction collaborative d'une synthèse (éventuellement schématisée) du fil des publications, en classe ou en ligne. Il s'agit ainsi de favoriser une articulation avec le moment suivant de la démarche.

Des échanges en ligne plus heuristiques et plus interactifs peuvent être suscités dans un deuxième temps afin de provoquer les interrogations des lectures exprimées et l'exploration de la polysémie du texte. En l'absence de cette relance discursive et cognitive, on risque d'obtenir sur les blogs surtout des lectures consensuelles reprenant les trouvailles de quelques-uns et par la suite de ne pouvoir engager de véritables discussions en classe. Un premier questionnement sur les lectures partagées pourrait être entretenu selon les cas :

- par une demande de repérage direct des points avec lesquels le contributeur se sent en désaccord ;

- par une invitation au retour critique sur le fil dans son ensemble visant à prendre une distance par rapport aux convergences les plus massives et à réévaluer les opinions dissidentes.

Les retours réflexifs sur les séquences de billets peuvent servir de points d'appui pour tenir un débat. Les interactions écrites asynchrones du deuxième temps ne peuvent remplacer la discussion orale, source de nouveaux déplacements réflexifs par la nécessité de prendre en compte en direct les points de vue des autres. En revanche, les échanges en ligne préparent le débat en permettant de repérer des divergences et de situer avec précision les questions qui engagent la négociation sur les lectures esthétiques ou sur des significations. Dans le cas des lectures analytiques, la discussion en face-à-face peut conduire à la définition d'une problématique générale.

Le quatrième temps de la démarche hybride consiste à faire élaborer des textes de lectures intégrant les divers apports discutés antérieurement et tenant compte des droits du texte comme de la créativité des lecteurs. Cette phase peut être par elle-même hybride : l'utilisation des blogs peut conduire à l'écriture collaborative de commentaires subjectifs reliant des procédés et des réactions antérieurement verbalisées en ligne avant une demande de productions individuelles. Le travail asynchrone vise alors à l'enrichissement et la diversification de synthèses de la participation et de la distanciation en favorisant par une construction collaborative de textes de lecture.

Une démarche hybride de lecture interprétative exige un accompagnement professoral constant. Les analyses du chapitre précédent montrent que, faute d'interventions bien ajustées, l'écriture asynchrone ne conduit pas à une diversification des retours sur des lectures esthétiques, axiologiques et interprétatives et que le travail en classe peut amener à la simple capitalisation de quelques billets jugés intéressants. Nous proposons dans la section suivante un ensemble de gestes professionnels en ligne et en classe associés.

2. Vers de nouveaux gestes professionnels

Avant de décrire les gestes professionnels adaptés aux situations hybrides (2.5 et 2.6), nous commentons d'abord des déclarations de professeurs et d'élèves revenant sur leurs usages

des échanges asynchrones et la question de leur accompagnement (2.1 à 2.3), puis nous examinons les pratiques de deux professeurs ayant cherché à tutorer les échanges en ligne (2.4).

2.1. Un besoin d'interventions professorales lisible dans les déclarations des élèves

Au cours d'entretiens semi-directifs (dont le guide est consultable en annexe 13 V), des élèves aux profils différents ont été interrogés sur leur engagement dans les travaux hybrides de lecture. Menées en général en fin d'année, ces entrevues ont suscité des retours sur des pratiques expérimentées à plusieurs reprises. Plusieurs questions portent sur l'effort pour tenir une place dans les échanges asynchrones ; certaines d'entre elles visent à faire verbaliser les modes opératoires de l'écriture en ligne et les raisons qui les justifient. Deux items reviennent sur le rôle des échanges en ligne dans les apprentissages littéraires. La dernière demande invite à faire surgir les représentations des logiques enseignantes qui déterminent les traitements des billets en classe.

Certains témoignages montrent indirectement le besoin d'interventions professorales au cours des échanges pour stimuler en ligne la diversification des interprétations et l'expression des divergences.

Les entretiens permettent d'expliquer les ressorts de l'adhésion aux échanges en ligne dont ont majoritairement témoigné les élèves, quelle que soit la classe. Le plaisir des échanges entre pairs est parfois évoqué, comme dans la remarque suivante (annexe 14 VI) :

> (14 : 10) R : pour moi [*Padlet*] c'était une découverte/je ne savais pas que ça existait//j'ai bien aimé parce que dessus on voit les avis de tout le monde / j'aime bien lire les avis des gens surtout quand c'est long […] par exemple *Carte son* je ne l'ai pas lu mais l'avis des gens peut me donner envie de le lire ou pas et je peux savoir comment il est (Professeure A, Rabouâ[258]).

L'interrogée, grande lectrice et habituée des réseaux sociaux (à propos de livres, films et musiques), apprécie d'avoir accès à la subjectivité des autres. Elle évoque le plaisir spécifique de lire des réactions de lecteurs développées (plus consistantes des paroles échangées) qui médiatisent sa propre réception. Une élève du professeur J, au profil comparable, précise en quoi consiste le plaisir de lire les avis détaillés des autres lecteurs, à travers la comparaison des échanges asynchrones non scolaires et scolaires (annexe 23 VII) :

> (08 : 14) Le chercheur : est-ce qu'il y a des habitudes que tu as prises d'un côté [au cours de tes pratiques sociales] et que tu as transférées de l'autre ? C-A : euh c'est le fait de savoir ce que les autres pensent d'une même chose / […] et en faisant le *Padlet* j'ai juste envie de

[258] Le référencement renvoie aux transcriptions réunies dans les annexes 14 à 23, nous indiquons le professeur puis le prénom du déclarant. Pour les élèves des professeures E et I, nous précisons en outre l'année de l'entretien.

> m'intéresser/aux autres/qu'est-ce que eux ils ont vu dans telle lecture ou tel travail (Professeure J, Cécile-Aurore).

Le plaisir (intellectuel et social) de « s'intéresser aux autres » s'ancre pour les deux déclarantes dans la possibilité de comprendre des logiques différentes de la leur ; il les conduit à rechercher la diversité des lectures exprimées en ligne. Il est possible que les situations de projet auxquelles les deux élèves font allusion (respectivement l'attribution d'un prix littéraire et le procès d'un personnage) incitent à mettre l'accent sur le plaisir de découvrir l'autre plus facilement que dans les contextes de cours plus traditionnels.

La visibilité des écrits des autres est appréciée par le plus grand nombre ; mais en général comme un moyen de répondre plus facilement aux attentes professorales, comme l'indique la déclaration suivante (annexe 22 VI) :

> (11 : 09) M : ce qui m'a vraiment aidé c'est plus de voir ce qu'il fallait faire en fait et en fonction de ce qu'ils avaient fait je savais ce que moi je devais faire […] 20 : 00 M : le fait de voir ce que les autres plus sérieux que moi ont fait m'a aidé j'ai pu en quelque sorte reproduire et reformuler ce qu'ils ont fait (Professeure I, 2016, Maxime).

Pour cet élève, les écrits d'autrui aident à mieux percevoir les exigences scolaires et les démarches pour y répondre en minimisant le risque grâce au choix stratégique de points de repères chez « les autres plus sérieux ». Plusieurs élèves qui se décrivent comme fragiles disent s'appuyer sur les écrits partagés en ligne pour comprendre les textes à lire et les tâches à effectuer. Dans la déclaration suivante (annexe 19 VI), une élève montrant de nettes difficultés de compréhension (des textes et du sens des demandes professorales), évoque un allègement de la charge cognitive grâce aux fils de publications :

> (18 : 55) D. : quand on est sur le blog […] on a plusieurs pistes qui sont lancées alors que quand on est tout seul on doit d'abord réfléchir à tout le détour […]19 : 25 et quand on est tout seul on ne sait pas par où commencer et par où finir (Professeure F, Dérothy).

La description reconstitue un processus de réduction rassurante du champ des interprétations possibles lors du partage en ligne de commentaires subjectifs : les « aspects » et les « pistes » proposés par ses camarades permettent une économie (évitant « tout le détour ») dans la clarification et l'ordonnancement des significations à analyser.

Nous remarquons que, même quand elles mettent l'accent sur la récupération de contenus exprimés par d'autres, les déclarations font référence à une stratégie de lecture ciblée des billets dans un fil. Les lecteurs-scripteurs ne semblent pas se comporter en imitateurs passifs mais choisissent leurs influences pour construire leur billet. Reste que, dans de nombreuses

déclarations, l'utilisation des textes d'autrui ne procède pas d'une discussion (intérieure) des lectures exprimées.

Plusieurs interviewés disent s'engager uniquement dans une écriture de la confirmation d'avis déjà postés. Chez les déclarants qui se caractérisent (eux-mêmes) par la difficulté scolaire, cette idée est parfois présentée comme la seule manière de prendre part aux échanges avec d'autres élèves. Certains s'assignent une place systématiquement mineure dans les échanges qui les mène à prendre comme un signe défavorable tout sentiment de désaccord à la lecture des billets, par exemple (en annexe 15 V) :(24 : 00) « S. : [je lis les textes des camarades] après avoir écrit […] 24 : 10 [pour voir] la différence avec ma réponse » (Professeure B, Sandra).

Cette élève sérieuse cherche à réduire « la différence » avec les lectures exprimées en ligne pour rendre sa « réponse » plus conforme à des attentes qu'elle ne parvient pas à cerner[259]. La déclaration suivante (annexe 19 VI) est encore plus explicite :

> (11 : 55) D : quand il y a les autres commentaires des gens […] ça me fait travailler dans mon cerveau l'accord de la personne et si après je suis pas d'accord je me dis mais c'est pas normal (Professeure F, Dérothy).

Cette élève considère les billets des autres comme des garants d'une réponse satisfaisante si bien qu'elle n'envisage pas la possibilité d'une négociation. Le sentiment de désaccord est assimilé à un indice d'incompréhension (« c'est pas normal ») Dans certains cas, le manque de confiance conduit purement et simplement à éviter la participation en ligne, par exemple :

> (03 : 03) A : cette année c'est vrai que dans ma classe en français […] il y avait plein de gens qui disaient des trucs mais super intéressants pour le coup et moi je voyais pas du tout ça/j'étais comme (*rire amorcé*) […] quand il y a des études de textes elle nous demande de le faire sur feuille ou sur le blog ben moi je le fais sur feuille et je fais juste un petit texte de cinq lignes […] il y a aussi la peur que les autres regardent (Professeure I, 2015, Agnès).

En l'absence de régulations, la richesse des propositions sur le blog incite la déclarante (ainsi que deux autres pour un échantillon de six élèves de la même classe, voir l'annexe 22 VI[260]) à se retirer du jeu.

Il arrive aussi que des interviewés, plus confiants en leurs capacités à proposer des contenus intéressants, résistent à une véritable confrontation avec les propositions des autres de crainte de dénaturer leur propre avis, comme dans cette déclaration (en annexe 19 VI) :

[259] Nous avons remarqué au chapitre précédent l'ambigüité du contrat didactique posé par la professeure B.
[260] Il s'agit de Chloé et Zoltan.

(12 : 46) O : je tape surtout ce qui me vient en premier par la tête […] 13 : 05 O : si je lis leurs billets ça va me changer mon idée de base/je veux pas ça/je veux garder mon idée de base/et après voir les autres (Professeure F, Othilie).

Cette élève cherche à limiter l'influence des billets d'autrui au moment de l'écriture en évitant un dialogue que l'asynchronicité rend possible. Elle ne voit pas l'intérêt de faire évoluer son « idée de base » au cours d'un processus de co-construction de lectures intersubjectives.

Les cas que nous avons examinés ci-dessus indiquent donc que des interventions en ligne sont indispensables pour limiter l'anxiété liée à l'écriture publique des lectures, restaurer un sentiment d'égalité entre les contributeurs et faire comprendre l'intérêt de désaccords.

Des interrogés ont également livré des informations précises sur deux règles tacites de l'écriture en ligne entre élèves-lecteurs. Ils indiquent en particulier que les interactions asynchrones scolaires conduisent à ne pas marquer explicitement les désaccords, ainsi (dans l'annexe 16 VII) :

(11 : 49) D on peut débattre [sur le blog] mais / moi je ne m'en suis pas servi comme ça / je ne réponds pas à l'autre en fait […] ça ne se passe pas comme ça […] c'est rare […] je pense que sans se le dire il y a des règles pour prendre la parole […] le fait que ça soit scolaire/on va pas /c'est pas privé (Professeure C, Dylan).

L'élève interrogé assimile les adresses à autrui à des échanges privés. Bien qu'il insiste par ailleurs sur son gout pour la discussion contradictoire, il écarte la possibilité de « débattre » au cours des échanges asynchrones.

L'autre règle non dite du contrat de communication en ligne pose une exigence de complémentarité, comme l'expose la déclaration suivante (en annexe 15 V) :

(10 : 50) E : j'essaye de pas trop reprendre ce qu'ils ont dit et de dire des choses nouvelles […] pour m'appuyer sur leurs commentaires pour aller plus loin […] sans copier évidemment […] il faut chercher toujours […] à rajouter sa part (Professeure B, Dylan).

Plusieurs déclarants reviennent souvent sur le double effort de reformulation et de dépassement exprimé ici. La manifestation la plus fréquente d'interactivité, par reprises enrichissantes, que les analyses ont pu mettre en lumière relève donc d'une volonté d'enrichir le stock commun des remarques. Ainsi, la contribution aux échanges en blog est envisagée majoritairement comme une écriture du cumul qui implique une réorganisation mentale de contenus de billets déjà publiés afin d'apporter « sa part » en toute conscience. Quelques interrogés décrivent une stratégie d'écriture par ajout, par exemple (en annexe 22 VI) :

(12 : 23) V : je fais mon billet j'enregistre pas je vais voir les billets des autres et puis je mets des trucs manquants et si je vois un truc qui m'a vraiment ouvert l'esprit qui m'a mis

> sur une autre voie eh ben je recommence tout et je fais mon billet à partir de là (Professeure I, 2015, Valentin).

Ce déclarant distingue deux formes d'influence des écrits d'autrui : il les assimile le plus souvent à son texte, mais dans certains cas la lecture d'un billet lui ouvre une « autre voie » qui conduit à la réécriture. Il s'agit alors d'une véritable interaction en différé qui n'est pas exprimée mais s'effectue mentalement entre la rédaction d'un premier jet et d'un état publiable du billet.

Quelques interrogés évoquent cependant des conduites visant à interagir explicitement en ligne avec les autres lecteurs. La remarque qui suit (en annexe 15 V) propose une stratégie intéressante :

> (10 : 01) D : pour moi le travail du blog est beaucoup basé sur l'interprétation […] on échange on compare nos idées avec les autres élèves […] et comme j'ai un peu un esprit contradictoire j'aime voir ce que les autres ont dit et puis donner mon opinion à moi qui est complètement contraire à ce que les autres ont dit […] en classe devant la prof (Professeure C, Dylan).

Cet élève de première conçoit l'effort interprétatif comme l'entretien d'une controverse. Cette conception le conduit à élaborer un geste de recherche méthodique des points de désaccords dans le fil de publications. Pour autant, l'expression d'une « opinion complètement contraire à ce que les autres ont dit » est retenue jusqu'au travail en face à face. Mais, comme nous l'avons indiqué au chapitre précédent, l'enseignante n'organise pas de débat en classe et choisit lors des retours sur les billets de pointer elle-même les éléments qui l'intéressent pour construire le commentaire prévu.

Les propos suivants (annexe 22 VI) d'une élève de troisième décrivent un geste d'étude analogue :

> (15 : 55) E : je lis les billets de quelques-uns et ensuite j'essaie dans ma tête de me dire là je suis pas trop d'accord parce que / mais je suis d'accord avec ça et ensuite je vais essayer d'écrire au feeling comme je pense (Professeure I, 2016, Eden).

La recherche des désaccords et des accords, plus réflexive que le repérage de contenus à intégrer et enrichir, conduit à une recherche d'arguments (« je suis pas trop d'accord parce que ») qui pourraient s'exprimer en ligne si un accompagnement des échanges entre lecteurs se donnait pour but d'apprendre aux contributeurs à négocier plus explicitement.

Une autre attitude réflexive est évoquée dans cette déclaration (annexe 23 VII) :

> (03 : 20) Le chercheur : à quel moment est-ce que tu lis les billets des camarades ? T: si jamais j'ai une intrigue par un camarade que je vois quelque chose qui me pose une question […]T : pourquoi est-ce qu'il a marqué ça ? (Professeur J, Théo)

Cet élève de troisième suggère une lecture heuristique du fil qui ne se contente pas de repérer ce qui complète un propos prévu mais prête attention à ce qui étonne pour concevoir des questions. Les remarques ci-dessous (annexe 16 VII) reviennent encore plus précisément sur l'intérêt d'un questionnement en ligne :

> (03 : 53) *H aimerait que quelqu'un puisse* rebondir sur ce qu'on vient de dire pour pouvoir créer une conversation
> Le chercheur : qu'est-ce qui fait qu'un texte va susciter un rebond ? […]
> H : il faudrait dire quelque chose qui puisse se discuter par exemple poser une question à laquelle quelqu'un peut répondre et ensuite une autre personne viendrait pour compléter cette réponse /des questions auxquelles on peut se compléter (Professeure C, Hassanata).

L'élève interrogée indique une voie pour relancer l'effort interprétatif. Pour elle, l'entretien des échanges dépend d'une incitation à la discussion qui appelle la conception d'interrogations problématisantes (« dire quelque chose qui puisse se discuter »).

Identifier les différentes lectures exprimées dans un fil de publications pour mieux situer la sienne, repérer des zones de désaccords, exprimer des problématiques, ces trois conduites, si elles étaient diffusées, pourraient favoriser des échanges plus réflexifs. Le fait que quelques élèves aient été capables de les mentionner indique que la priorité souvent donnée à une écriture s'attachant à cumuler plus qu'à confronter des lectures n'est pas une conséquence nécessaire des usages scolaires des blogs. Des régulations en ligne peuvent viser la construction par le plus grand nombre d'élèves de manifestations de réflexivité que des répondants plus avisés ou mûrs ont découverts (ou au moins imaginés) par eux-mêmes.

Les déclarations des élèves indiquent donc, soit en montrant des limites du partage asynchrone, soit en décrivant des conduites à diffuser, un besoin d'interventions en ligne. Ces déclarations suggèrent les effets que des régulations professorales à distance pourraient rechercher. Mais les entretiens avec les professeurs révèlent des difficultés à envisager un accompagnement actif des travaux asynchrones.

2.2. Lever les obstacles au tutorat des échanges

Nous situons dans cette sous-section les différents obstacles aux régulations des travaux asynchrones de manière à comprendre quelles représentations sont à déplacer pour former (et se former) à l'enseignement hybride de la lecture.

Les analyses des questionnaires (en annexe 13 I) et entretiens (guides en annexes 13 II et 13 III) des enseignants montrent que les professeurs n'ont pas souvent conscience de devoir mettre en place un tutorat (la notion sera définie ci-après) des échanges en ligne en entretenant

ce que des spécialistes de l'enseignement en ligne nomment une « présence pédagogique » à distance, c'est-à-dire « la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif » (Garrison, 2003 et Jézégou, 2010). Plusieurs conceptions des usages scolaires du blog ou du forum sont peu compatibles avec une démarche d'accompagnement des échanges en ligne.

L'espoir d'un entretien spontané des interactions

Même quand ils obtiennent des échanges d'assez longue durée, des professeurs ne considèrent pas beaucoup l'intérêt d'intervenir sur les blogs autrement qu'en délivrant des consignes.

Certains écartent l'idée de réguler les échanges en ligne parce qu'ils envisagent un pouvoir propre au média de communication asynchrone qu'ils estiment capable par lui-même de conduire à des réflexions intéressantes. Dans ses réponses au questionnaire (annexe 14 IV), la professeure A par exemple préconise l'utilisation du blog pour pousser l'élève à « s'interroger sur sa place dans le monde à travers un questionnement sur les lectures » parce que « l'échange en ligne » :

> s'appuie sur d'authentiques pratiques sociales impliquées par le web 2.0 (réseaux sociaux, forums…). A ce titre, c'est avec de telles pratiques que l'école peut rester en phase avec la société dans laquelle les élèves vivent (Questionnaire professeure A).

Aux yeux de cette enseignante, l'enseignement littéraire vise à adapter au monde par la lecture et pour cela doit adapter les pratiques socialisantes des élèves. Sans interroger les moyens d'entretenir des échanges en ligne, elle pense que le blog par lui-même favorise les interactions entre pairs, parce que « les élèves aiment être lus par leurs camarades, et commenter les textes des autres » (*idem*).

La professeure C fait référence en entretien (annexe 16 VI) aux forums non scolaires et à la pratique de l'atelier théâtre pour décrire le fonctionnement espéré de son blog de classe :

> (21 : 05) Depuis trois ans j'anime un atelier théâtre avec les élèves […] on pratique l'écriture critique / ils vont voir des pièces et ensuite il y a un échange oral sur la pièce qu'ils ont vue et c'est par la conversation que les avis se modèlent et se modifient et je pense que c'est ça que je veux reproduire/ mais à l'écrit […] et sans mon intervention à moi en fait (Entretien du 14 octobre 2015).

La croyance en une écriture en ligne spontanément interactive et souple (« c'est par la conversation que les avis se modèlent ») est associée à l'idée que le retrait professoral (« sans mon intervention à moi ») favoriserait la vigueur des échanges. Dans le même entretien,

l'enseignante défend aussi la thèse que la situation de communication asynchrone écrite provoque, par elle-même, la production des écrits métatextuels attendus en situation d'évaluation :

> (02 : 30) J'essaie de leur faire comprendre que le commentaire qu'ils arrivent à développer dans les fils de discussion des billets de blog sont finalement quasiment la même chose que ce qu'on leur demande face à leur copie (*idem).*

Dans ces déclarations, la mise en relation des deux croyances (en la libération spontanée des échanges et en l'obtention immédiate de productions scolairement reconnues) empêche d'interroger l'intérêt de régulations en ligne.

L'attente de hasards heureux

La professeure D insiste sur un autre pouvoir du blog lié à son insertion sur la toile. Au cours de notre premier entretien (en annexe 17 V), elle est revenue sur un épisode ancien pour décrire les effets intéressants d'un « petit sondage » en ligne au cours de la lecture du roman *Le rouge et le noir*. Elle explique que la question « trouvez-vous Julien Sorel sympathique ? » a entretenu des échanges particulièrement riches :

> (11 : 05) D'ailleurs cette année-là il y a même un spécialiste de Julien Sorel / arrivé d'on ne sait où je ne sais pas qui c'est/ c'était anonyme mais quelqu'un qui visiblement s'y connaissait énormément sur Julien Sorel […] qui a complété ce que les élèves avaient écrit et c'était formidable il y a des toutes petites choses magiques comme ça qui se passent (Entretien du 29 mars 2016).

Dans ce récit, la réussite du travail sur le blog est rapportée à un inducteur (le « petit sondage ») et plus encore à la porosité de l'espace numérique scolaire aux interventions d'un internaute « spécialiste ». En somme, la « présence pédagogique », décrite comme exposition de savoirs, est déléguée à un « spécialiste », sans que la professeure envisage le risque d'interventions bien moins favorables sur un site scolaire trop ouvert. L'investissement des élèves dans les échanges n'est pas entretenu par la professeure mais dépend d'un hasard (« des toutes petites choses magiques »).

Selon cette professeure également, le développement des échanges asynchrones résulte surtout du talent des élèves :

> (01 : 32) Je trouve que ça devient des échanges quand même avec les classes les plus privilégiées//avec les premières S/des élèves qui ont des facilités […](*après un temps de réflexion*) parce que je pense que quand on cesse de répondre strictement à la demande purement scolaire du professeur c'est qu'on ose montrer aux autres qu'on est intéressé par la littérature (*idem*).

La remarque sur la posture que les élèves doivent adopter pour s'investir dans l'écriture asynchrone ne s'accompagne d'aucune description des manières de modifier des habitus. L'enseignante envisage le blog comme un espace déserté par l'enseignant, où les progrès dépendent de la seule maturité des contributeurs ou de rencontres fortuites, un lieu déscolarisé, soumis à la seule action des déterminismes sociologiques.

Le contrôle sans intervention en ligne

Il arrive aussi que l'enseignant interrogé déclare à la fois l'importance de laisser les échanges se développer sans aucune intervention et sa volonté de contrôler les publications. La professeure G décrit elle aussi (annexe 20 IV) les blogs scolaires comme des espaces devant appartenir aux élèves, dont elle se retire volontairement :

> (05 : 26) Je dirais que//le propre d'un blog c'est d'être d'abord lancé par le professeur mais ensuite d'être pris en charge le plus possible par les élèves […] 06 : 35 je ne suis que l'observatrice de ce qui peut se passer […] ça ne marche pas tout le temps/rarement mes blogs ont été complètement pris en main par les élèves/mais on peut voir apparaitre des interactions qu'on n'attendait pas du tout (Professeure G, entretien du 02 avril 2016).

À l'instar de la professeure D, cette enseignante renvoie au groupe des élèves la responsabilité du fonctionnement optimal de l'espace d'échanges. Mais en même temps, elle théorise un contrôle serré des écrits en ligne :

> (11 : 36) Le travail en ligne est riche s'il est repris comme toute copie […] s'il n'est pas automatiquement publié/c'est-à-dire si le professeur se garde le pouvoir de dire à l'élève attention la publication ne viendra qu'une fois ton travail repris/corrigé/amélioré, etc. (*idem*).

La censure avant publication sert à traiter les billets comme des « copies », c'est-à-dire selon une exigence d'aboutissement. L'espace numérique qui était censé être « complètement pris en main par les élèves » est décrit (cinq minutes après) comme une entreprise de prise en main des élèves par une enseignante omniprésente mais invisible en ligne.

Les déclarations que nous venons de commenter révèlent deux obstacles à l'entretien d'une « présence pédagogique » en ligne qui ne sont pas du même ordre. Les interviewés reprennent un discours général sur le potentiel des technologies et leur investissement par la jeune génération quand ils commentent les usages des blogs en général (tels qu'ils se les représentent). Ils peuvent alors s'abandonner au fantasme du professeur observateur heureux d'un mouvement discursif et réflexif qui se développe de lui-même. Mais quand ils sont interrogés sur leurs utilisations des billets à propos de situations d'enseignements précises, ces

déclarants trahissent une difficulté à concevoir d'autres postures que le guidage vers la lecture attendue.

Pour mieux situer les obstacles aux interventions professorales au cours des échanges asynchrones, il faut donc comprendre quelles finalités d'enseignement les interrogés assignent aux usages des blogs.

Avant de distinguer les différents enjeux exprimés, précisons que les échanges en ligne apparaissent très majoritairement comme un moyen de révéler un intérêt pour la lecture de la littérature. Dans les questionnaires (et parfois en entretiens), la plupart des professeurs décrivent des élèves potentiellement actifs dans la recherche de significations. Sept enseignants ont détaillé les qualités qui portent les élèves vers la littérature : la professeure A note que, bien que « petits lecteurs », ses élèves « s'investissent volontiers » « lorsqu'on leur propose des titres en phase avec leurs préoccupations ». D'autres notent la curiosité ou l'intérêt pour les textes proposés à l'école (B et E), l'engagement dans l'effort de lecture (C), le gout de la lecture (D, chargée d'une première littéraire). Pour la professeure G, malgré le poids de la contrainte scolaire, les élèves « peuvent se laisser surprendre lors de la découverte de textes littéraires ». Le professeur J note simultanément chez ses élèves l'attente d'une compréhension immédiate qui peut inhiber l'effort d'analyse et la possibilité de contourner cette limite (en annexe 23 V) :

> Ils ont un rapport au texte qui se joue dans l'immédiateté : soit le texte leur semble clair et compris dès la première lecture […] soit s'il leur résiste à la première lecture, alors ils se bloquent et s'estiment incapables de le comprendre. Ce sont des élèves avec qui il faut prendre souvent des chemins détournés […] pour aboutir à une analyse finale conséquente et pertinente (Questionnaire professeur J).

Pour la plupart des professeurs, le recours aux échanges en ligne permet aux qualités des élèves de s'exprimer (ou de se découvrir) ; mais les places et les rôles qu'ils confèrent aux échanges asynchrones diffèrent.

Le guidage vers des explications de textes prévues par le professeur

Les professeures B, C, G mettent l'accent sur les apprentissages d'une écriture métatextuelle normée. Elles cherchent surtout à adapter les usages du blog à des dispositifs relativement traditionnels, fondés principalement sur la définition d'effets réputés importants (du point de vue enseignant) et une recherche minutieuse des procédés. La professeure G déclare même avec honnêteté (annexe 20 IV) que l'accompagnement d'échanges en ligne contrevient dans une certaine mesure à la progression qu'elle souhaite :

> (21 : 41) Je crois qu'à un moment donné//je raisonne en termes de temps et d'avancement dans ma lecture/il y a deux solutions à mon sens soit ces publications des élèves on en fait quelque chose en classe […] parce que j'ai besoin d'avancer finalement/soit je leur redemande d'aller faire ce qu'ils n'avaient pas tous fait c'est-à-dire lire les commentaires des autres élèves sur les interprétations pour que de nouveau ils interagissent (Entretien du 1er avril 2015).

La pratique (limitée) d'échanges asynchrones ne conduit pas cette enseignante à déceler suffisamment de manifestations intéressantes de réflexion dans les commentaires en ligne. La mise en avant du « besoin d'avancer » (et non de faire avancer) traduit la volonté d'institutionnaliser une explication prévue du texte par la récupération en classe des contenus exprimés sur le blog

La professeure B relie ses pratiques hybrides aux « missions prioritaires » suivantes :

> Développer la réflexion de l'élève […] en initiant à une pensée abstraite et à une sensibilité à la fois plus symbolique et plus maitrisée (moins impulsive : gestion de la subjectivité et des préjugés par le débat (Questionnaire professeure B, annexe 15 III).

Les blogs et les « débats » constituent donc dans ce cas des lieux privilégiés d'une « gestion de la subjectivité » ; ils permettent l'expression d'une « sensibilité » mais pour la rendre « plus symbolique » et « moins impulsive ». Ce dernier adjectif traduit bien une méfiance envers une subjectivité des jeunes lecteurs présumée désordonnée et irréfléchie (nous en avons analysé des manifestations au chapitre 2, en 1.2.1 et en 2.1). Pour la professeure B, l'acculturation des lycéens passe par une domestication émotionnelle et cognitive, surtout à travers l'entrainement en ligne aux écrits de l'épreuve certificative, très tôt au cours de l'année de seconde, comme elle l'expose en entretien (annexe 15 IV) :

> (00 : 22) J'envisage essentiellement les échanges en ligne comme le lieu d'une co-construction d'une interprétation des élèves et en même temps aussi d'une acquisition en commun des méthodes par le fait d'avoir une émulation en partageant les différentes productions (Entretien du 03 mars 2016, fichier 2).

Employé au singulier, le mot « interprétation » renvoie ici à l'activité analytique. La professeure précise juste après cette déclaration que les « méthodes » qu'elle évoque font référence aux normes rhétoriques du commentaire. Ses déclarations reposent sur une tension, qu'elle ne semble pas apercevoir, entre une recherche d'expressions interactives des subjectivités et un entrainement aux écrits normés de l'examen au cours des mêmes travaux asynchrones. La professeure ne conçoit par conséquent ses interventions en ligne que comme des retours évaluatifs guidant vers des réponses attendues sans envisager une posture d'accompagnement des échanges.

La volonté de stimuler la recherche en ligne de significations

Les professeurs A, I et J, quant à eux, accordent la priorité à l'entretien de propositions interprétatives et du travail d'analyse autonome à travers les dispositifs hybrides. Les échanges en ligne qu'ils décrivent visent un dialogue des lecteurs. Pourtant, ces professeurs font allusion uniquement à des fils brefs (une semaine ou moins) découlant directement d'inducteurs sans examiner les possibilités d'intervenir au cours des échanges. Dans ses réponses au questionnaire (annexe 14 IV), la professeure A insiste sur les effets recherchés par la diversification des outils d'écriture asynchrone ; elle distingue :

> Le *Padlet,* qui permet de rassembler sur un « mur » différents éléments multimédias, comme du texte ou de la vidéo ; *l'Etherpad,* permettant l'écriture collaborative simultanée ou en asynchronie, que j'ai utilisé pour les confrontations en lecture cursive et analytique ; le blog, que j'utilise plus pour les travaux d'écriture (Questionnaire professeure A).

Elle note que ces outils numériques contribuent à « provoquer des retours spontanés au texte afin de justifier son point de vue », ce qui lui permet d'atteindre le but qu'elle se fixe : « en fin de compte, arriver au consensus interprétatif » (*idem*). Parce qu'elle ne prend pas en considération le traitement des dissensus dans le processus de lecture interprétative, la professeure n'évoque alors ni les régulations en ligne ni le traitement des retours sur les écrits asynchrones.

Quant à la professeure I, elle situe comme suit la spécificité des écrits asynchrones qu'elle parvient à susciter :

> (23 : 54) Avant il y avait quatre types d'écrits en classe/reformuler et résumer le texte/la synthèse […] de notions […] l'écrit d'invention/enfin le sujet de réflexion en troisième […] en réalité l'utilisation du blog a fait apparaitre le commentaire écrit en troisième et même en quatrième […] qui est en fait//l'utilisation d'impressions de lecture pour construire des significations (Entretien du 04 septembre 2015, en annexe 22 V).

L'usage du blog s'inscrit pour elle dans un effort pour reconcevoir ses approches analytiques des textes : l'insertion d'un moment de retours asynchrones sur les « impressions » permet de rendre visibles des commentaires subjectifs qui complètent le système des écrits demandés aux élèves. L'enseignante ne va pas jusqu'à imaginer comment le « commentaire écrit » pourrait être accompagné par ses interventions. En revanche, elle indique que certaines écritures métatextuelles asynchrones peuvent offrir des appuis pour relancer le travail de lecture : « l'explicitation métaphorique du texte […] est vraiment une piste que je n'avais pas explorée avant le blog et qui est extrêmement riche » (*idem*). La professeure signale également des possibilités de régulations métacognitives à partir des billets : (05 : 42) « J'aimerais […]

prolonger et approfondir ce travail autour de l'explicitation des démarches qui apparaissent dans les billets » (*idem*).

Le professeur J établit lui aussi une relation étroite entre la reconfiguration de ses enseignements de la lecture analytique et les échanges asynchrones. Il précise en entretien (annexe 23 VI) :

> (37 : 40) P. : j'essaie de […] laisser un moment sans rien expliquer […] d'avoir une approche qui permette de partir d'un ressenti […]
> Le chercheur : *Padlet* est-il pour vous un lieu qui permet de développer cette phase ?
> P : oui /tout à fait/c'est une des modalités possibles /ce n'est pas évident en classe d'aller chercher ce côté subjectif et ce rapport à l'œuvre (Entretien du 05 janvier 2016).

Le mur virtuel est envisagé comme une possibilité de donner du temps pour l'écriture des réactions, ce qui suppose d'éviter l'explication prématurée du texte étudié par l'enseignant mais sans indication d'autres formes d'intervention. Par ailleurs, lors d'un retour sur une des séances observées, le professeur regrette un déficit d'interventions en ligne :

> (06: 07) Je leur ai proposé de réfléchir à la question soulevée par un élève/de l'image du ténia […] j'ai eu des réponses ensuite/je voulais l'utiliser comme un forum mais comme c'est la première fois qu'on l'utilise comme tel ils ont pas réussi à l'utiliser comme un forum et je ne l'ai pas relancé derrière (Entretien du 09 février 2016).

À ce moment de sa réflexion, le déclarant prend conscience que la demande initiale ne suffit pas à obtenir les échanges réflexifs qu'il espère, mais sa description des régulations en ligne se limite à rappeler le respect des consignes :

> (29 : 18) Je suis intervenu assez rapidement pour […] les inviter à approfondir leur propos […] parce qu'ils ne répondaient pas à toutes les questions posées au départ […]il peut m'arriver aussi parfois de corriger des erreurs orthographiques (*idem*).

Avec son travail sur le « procès de Sethe » (commenté au chapitre 2, en 1.3.1.2), le regard que le professeur porte sur les écrits asynchrones se modifie :

> (13 : 42) Là je voulais que ces pages *Padlet* ne soient pas qu'une étape mais le support du travail […] dans les premières utilisations des *Padlet* je voyais uniquement un moyen d'avoir un aperçu global sur les productions/mais je n'avais pas vraiment réfléchi au fait que/eux/ ça leur permettait de mettre des choses en commun et de s'appuyer sur ce que faisaient les autres […] pour nourrir des échanges (Entretien du 30 mars 2016).

La désignation des espaces numériques comme des « pages » (non comme des tableaux virtuels consacrés à une tâche définie par l'enseignant) traduit un changement de représentation du rôle des échanges en ligne. Voir les espaces numériques comme les lieux d'un tâtonnement collaboratif des élèves lecteurs en communauté appelle des actions d'accompagnements que l'enseignant ne décrit pas en entretien. Mais les analyses montrent qu'il a bien cherché à entretenir la collaboration en ligne en intervenant de multiples façons sur les murs virtuels.

À l'inverse des autres déclarants, trois professeurs reviennent sur l'élaboration et les ajustements de gestes didactiques visant à accompagner les échanges asynchrones.

2.3. La réflexion sur les interventions en ligne

Nous avons noté (au chapitre 2 de la troisième partie, en 1.4 et 2.4) que certains profils d'usage des outils asynchrones (recherchant une association d'écrits asynchrones différemment réflexifs) s'accompagnent de déplacements de postures professionnelles. Les professeures H, E et F, en particulier, interrogent les moyens de relancer en ligne la réflexion des lecteurs scripteurs.

Lors d'un retour sur ses premières expérimentations hybrides (les transcriptions des entretiens sont réunies dans l'annexe 21 VII), la professeure H déclare elle aussi se refuser à intervenir au cours des échanges ; mais elle témoigne ainsi d'une interrogation non d'un refus définitif :

> (13 :13) Le chercheur : interviens-tu en ligne autrement que pour poster une consigne ?
>
> P : non/je me suis posé la question […] et je me suis dit que non […] oui/je pourrais donner des indications qui leur permettraient d'approfondir/mais j'ai peur d'être trop dirigiste […] intervenir ou pas ? Est-ce que je corrige ou pas l'orthographe ? Il y a tout un travail du lâcher prise//en tant que prof ça nous remet en question/ ça nous interroge (Entretien du 10 février 2016, fichier 2).

À ce stade de sa pratique, l'enseignante n'imagine pas encore comment adopter une posture d'accompagnement entre le retrait et le « dirigisme ». Mais fondamentalement, elle veut que les usages des murs virtuels servent l'effort interprétatif, dont elle fait un des enjeux essentiels de ses enseignements :

> (23:40) L'interprétation c'est les mener à un double exercice qui est d'abord de comprendre les enjeux du texte toutes les portées que peut avoir le texte/humaines philosophiques historiques et en même temps à voir dans quelle mesure le texte les interroge eux-mêmes/ce que ça leur apporte à eux/j'aime bien les entendre débattre en disant j'ai pas compris la même chose que toi et pouvoir leur dire mais c'est pas grave parce que ça nous parle et nous interroge différemment (Entretien du 04 janvier 2016).

La professeure H s'interroge sur la conduite des échanges en ligne (et du débat en classe) comme moyens pour développer une trajectoire d'appropriation des textes. Elle ne développe pas encore une réflexion sur les régulations des échanges asynchrones au cours des premiers entretiens parce qu'elle assimile les interventions en ligne à un formatage des échanges. Mais elle évoque plus tard le besoin de stimuler l'effort cognitif des contributeurs à ses murs *Padlet.* Elle explique, en effet, à propos des consignes du travail en ligne pour l'étude d'un extrait du roman de Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles* :

> (06 : 54) Le premier [mur *Padlet*] c'était plutôt illustrer/alors que pour le deuxième […] je me suis posée en interrogatrice sans réponse/j'aimerais avoir votre ressenti parce que moi je n'ai pas la réponse (Entretien du 11 avril 2016, fichier 2).

La professeure décrit là une stratégie intéressante d'installation d'échanges asynchrones heuristiques. Elle crée une situation d'énonciation spécifique en se positionnant en lectrice impliquée qui fait part d'incertitudes. Cette manière d'inviter à la recherche collaborative de significations par la confrontation des ressentis constitue par elle-même un geste d'accompagnement et en appelle d'autres. En cohérence avec son profil d'usage des outils de communication asynchrone et des déplacements de représentation favorisés par les expérimentations hybrides (voir au chapitre 2 de la présente partie, en 2.4), cette professeure en vient à considérer la nécessité de tutorer le travail hybride :

> J'ai la sensation que le professeur se sent davantage le rôle d'accompagnant que de sanctionnant : encourager les élèves à produire davantage, à développer les « bonnes » idées facilement repérées devient une partie du travail pédagogique. (Autoanalyse *Padlet Quatrième soupirail* et séance lecture).

La professeure E, quant à elle, déclare avoir besoin des échanges sur le blog de lecteurs pour atteindre les objectifs prioritaires suivants :

- en seconde, « favoriser les prises de position sur les textes », « encourager l'esprit critique » et « mettre les élèves en relation les uns avec les autres » ;

- en première, « faire réagir les élèves pour qu'ils investissent personnellement les textes » (Questionnaire professeure E, en annexe 18 IV).

Les dispositifs hybrides lui offrent des occasions de faire exprimer des lectures participatives pour faire émerger ce qui pose problème aux lecteurs :

> (11 :19) En fait l'objectif c'est de lire le texte et puis que les élèves réagissent comme ça un peu comme ils veulent et c'est à partir de leurs réactions que finalement leur problématique émerge (Entretien du 22 juin 2016, en annexe 18 V).

L'enseignante décrit un accompagnement hybride des verbalisations de réceptions, qu'elle prolonge en ligne et en classe. Elle dit souligner des « points d'achoppement » (*idem*) pour les lecteurs au cours de ces échanges, c'est-à-dire des jugements axiologiques et esthétiques particulièrement tendus faisant retour sur ce qui scandalise ou ce qui trouble. Dans sa réponse au questionnaire écrit, la professeure interroge directement les enjeux et les modalités des régulations en ligne : « Le professeur doit-il intervenir ou pas ? Quand ? ».

La professeure F développe à travers deux entretiens (en annexe 19 V) une réflexion pénétrante sur des dispositifs hybrides qu'elle avait pourtant abordés en février 2016 avec un

certain scepticisme. Pour elle, le blog a rendu possible un renouvèlement de la lecture analytique grâce à la confrontation régulée des interprétations :

> (02 : 50) : [Le travail sur l'espace numérique] va lutter contre le caractère artificiel de la lecture analytique tel qu'il est perçu par les élèves jusqu'à présent […] c'est difficile [en classe] de ne pas tenir cette posture de personne savante qui va valider ou pas une interprétation […] alors que quand ils sont entre eux et doivent discuter d'une interprétation/s'ils ne sont pas complètement d'accord […] la recherche du procédé va retrouver tout son sens (Entretien du 11 avril 2016, fichier 1).

Elle voit le donc blog comme un « espace de questionnement » (Entretien du 11 avril 2016, fichier 2) exigeant l'adoption d'une nouvelle posture professorale :

> (46 : 00) P : sur le blog c'est plus facile pour moi/ de prendre le temps de réfléchir à ce qu'ils veulent me dire […] et en plus pour la lecture analytique qu'on a commencée aujourd'hui en blog/finalement je ne termine de la préparer que cet après-midi/avec leurs échanges
> Le chercheur : c'est nouveau ?
> P : ah oui complètement […]je vais voir ce qui a été plus important pour eux/plus immédiatement compréhensible/et je vais peut-être organiser mes axes de lecture en fonction de ça/je ne sais pas si c'est encore possible […] donc celle-là je ne la prépare pas complètement/bon j'ai des orientations évidemment/ mais pas plus (*idem*).

La professeure souligne aussi la nécessité d'accompagner les échanges asynchrones : (52 : 01) « Il y a un apprentissage à faire de leur part à ne pas se focaliser sur leur seul commentaire et […] c'est difficile pour eux de se répondre vraiment (*idem*).

De surcroit, elle revient sur le moment où elle a pris conscience du besoin de régulations en ligne :

> (21 :48) Je crois que finalement […] je voulais que sur le blog ils puissent donner libre cours à leur pensée/à leur perception du texte et à leur interprétation mais sans conscientiser l'exercice d'interprétation/ moi en classe j'allais reprendre ces éléments d'interprétation en les aidant à voir qu'il y avait derrière les propositions de quoi faire la lecture analytique […] maintenant je me dis que ce n'est pas nécessaire/je peux très bien au bout d'un certain temps leur montrer où sont les éléments de la lecture analytique et qu'ils le conscientisent par eux-mêmes depuis leurs échanges (*idem*).

Les expérimentations (de février à avril) ont permis à l'enseignante de repenser les articulations entre les modes de travail en faisant du blog un véritable espace de réflexion. Pour y parvenir, elle associe un geste de pointage des contenus institutionnalisables (« leur montrer où sont les éléments de la lecture analytique ») à des régulations métacognitives (« qu'ils le conscientisent par eux-mêmes depuis leurs échanges »). L'enseignante aborde aussi la question des relances réflexives ; elle estime des interventions ajustées nécessaires car « à eux seuls [les élèves] finissent par tourner en rond » (*idem*). Après avoir noté qu'elle était « toujours en recherche pédagogique » (*idem*), elle évoque les gestes professionnels suivants :

> (29 : 12) Je vais simuler un questionnement pour les inviter à faire de même/quand je veux ouvrir des pistes qu'ils ne voient pas par eux-mêmes […] j'interviens […] pour valoriser un commentaire […] de temps en temps il faut que je donne quelque chose de plus pour qu'on avance//d'ailleurs j'ai noté qu'à chaque fois que je posais une nouvelle question ça les réinvestissait complètement (*idem*).

La professeure décrit des régulations associées visant à entretenir un questionnement des lecteurs. Bien qu'elle envisage seulement l'incitation par l'exemple, elle envisage une attitude de professeur-accompagnateur

Les remarques d'Yves Reuter sur « la complexité de la distinction scolaire/extrascolaire » (2015, p.12) aident à situer les résistances de certains enseignants interrogés à jouer un rôle actif sur les blogs. Le didacticien remarque une confusion ordinaire entre deux principes au sein de la dichotomie scolaire/extrascolaire :

- l'opposition entre « ce qui est "interne" à l'école » et « ce qui se passe à l'extérieur » (*idem*) ;

- la distinction entre ce que l'on fait traditionnellement à l'école et « ce qui ne relève pas à priori du scolaire » (*Idem*) ; dans ce sens, le scolaire est assimilé souvent :

> à la pédagogie « traditionnelle » (magistrale, transmissive), ce qui conduit à considér[er]comme extrascolaire est ce qui n'y trouve pas place alors que cela pourrait trouver place dans d'autres démarches pédagogiques au sein de l'école (*idem).*

Sur l'axe intra/extrascolaire, les blogs apparaissent dans les déclarations de la majorité des professeurs comme des lieux intermédiaires, reliés à l'univers scolaire (il s'agit bien de blogs de classes) mais ouverts sur le monde social des adolescents (tel que les interrogés se le représentent) dont ils devraient conserver certains traits pour mieux engager les élèves. Le retrait professoral contribuerait à la préservation de ces parenthèses extrascolaires. Par conséquent, la réflexion sur ce que le professeur peut faire sur les blogs (selon l'axe scolaire traditionnel/ extrascolaire) est occultée. Une focalisation sur le premier axe défini par Reuter empêche donc souvent de poser la question de l'innovation didactique (relevant elle du second axe).

Les entretiens avec les enseignants permettent aussi de rapporter aux conceptions de l'enseignement de la lecture des résistances à la construction de gestes professionnels en ligne et lors des retours sur des écrits asynchrones.

D'une part, une conception spontanéiste de la verbalisation des réceptions nourrit l'idée que laisser le blog aux élèves sans intervenir entretiendrait les échanges féconds puisque le retrait du professeur servirait l'émergence de textes de lecteurs plus personnels.

D’autre part (pour les professeures B et G seulement), la conception d’un enseignement de la lecture par guidage vers des interprétations attendues et des écritures normées conduit à rechercher un formatage rapide des productions asynchrones, au prix d’un brusque retour à une posture de contrôle lors des exploitations des billets. Dans les deux cas, les conditions d’une dévolution (Bousseau, 1998, Sensevy, 2011) d’échanges entre lecteurs répondant aux exigences scolaires n’est pas pensée, si bien que les régulations en ligne et les gestes de relance de l’effort interprétatif ne sont pas envisagés.

Les déclarations des professeurs révèlent cependant des possibilités de lever les résistances à un accompagnement actif des échanges asynchrones et synchrones. Envisager des trajectoires de lecture interprétative conduit certains professeurs à s’intéresser à l’accompagnement des échanges. Certains interrogés se montrent attentifs aux productions en ligne et apprécient les aperçus qu’elles ouvrent sur les manières de lire des élèves. Plusieurs tentent par exemple de repérer des compétences de lecture s’exprimant dans des billets. Cette attention aux écrits des lecteurs prépare la construction de gestes de régulation ajustés.

Avant de proposer une architecture de gestes professionnels, nous examinons dans la sous-section suivante les interventions professorales en ligne effectuées par deux professeures.

2.4. Vers une nouvelle posture professorale : deux tentatives de tutorat hybride

Les enseignantes E et F ont exercé un accompagnement plus actif que les autres professeurs observés, au cours de travaux asynchrones maintenus pendant des durées importantes (plus d’une semaine). Elles ont tenté d’adopter une posture tutorale, distincte à la fois du contrôle magistral et du laisser-faire. La notion de tutorat, couramment utilisée dans le cadre d’enseignements intégralement à distance ou hybrides (Nissen ; 2011), désigne une articulation concertée de régulations enseignantes visant à maintenir un lien entre des apprenants tout en soutenant l’acquisition des savoirs. Elke Nissen (2011) catégorise les interventions tutorales en contexte hybride selon neuf fonctions renvoyant à trois pôles :

- le pôle organisationnel regroupe les aides à planifier l’apprentissage et à rechercher l’information pertinente ainsi que le soutien à la réalisation d’une tâche particulière ;

- le pôle socioaffectif comprend les incitations à réagir en ligne, à collaborer et le soutien de la motivation ;

- le pôle pédagogique enfin réunit la stimulation de l’effort cognitif, l’aide à la conscientisation des démarches et la fonction évaluative.

La chercheuse a conçu cette catégorisation en opérant une synthèse de plusieurs descriptions de fonctions tutorales issues de travaux montrant que l'équilibre des fonctions est une condition de l'efficacité d'un tutorat[261]à distance Elle compare ainsi les rôles joués par des enseignants-tuteurs en contexte hybride et dans le cadre d'enseignements exclusivement à distance au cours de formations linguistiques pour étudiants non spécialistes.

Les fonctions générales distinguées par Nissen permettent d'interroger les interventions professorales accompagnant les écrits asynchrones de lecteurs. En appui sur sa catégorisation, nous cherchons à déterminer dans quelle mesure et comment les professeures E et F investissent une posture tutorale.

Nous analysons les actions tutorales de la professeure E dans la situation suivante :

26	E. 2e	71 billets d'élèves d'une classe de seconde, du 09 au 20 décembre 2014.Trois interventions professorales.	Lecture suivie de *Germinal.* Captation de l'heure en classe du 16 décembre 2014

Nous rendons compte des régulations de la professeure F dans la situation 23 (mentionnée dans le tableau du chapitre 2, section 2).

2.4.1. Accompagner en ligne et en classe l'évolution des écrits de la réception

La professeure E a proposé à l'occasion de la lecture de *Germinal* un mode d'accompagnement de la lecture d'œuvre unique dans l'ensemble des terrains observés. La lecture à haute voix, en classe par ses soins, de chapitres entiers (ou de larges extraits) alterne avec des temps de partage synchrone des réactions prolongés par des échanges sur le blog. Quelques retours analytiques sur des extraits sont intégrés à la lecture accompagnée. Le dispositif brouille les frontières entre lectures cursive et analytique et modifie la répartition habituelle des efforts : l'expérience de lecture s'effectue collectivement en classe ; le partage des discours sur la lecture, engagé en classe, se développe surtout sur le blog.

[261] Elle s'appuie sur six recherches : Henri F et Lundgren-Cayrol K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec : Presses universitaires du Québec ; Daele A. et Docq F. (2002), « Le tuteur en ligne quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif », Communication au colloque de AIPU, Louvain-la-Neuve ; Bernatchez P.-A.(2003), « Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle du tuteur », *DistanceS 6*; De Lièvre B.(2005), « La qualité du tutorat. La complémentarité de la rigueur et de la diversité », *Acte du colloque Semaforad 2*, université de Bejaia ; Dumont C.(2007) « Les relations enseignant-enseignés : les aspects psycho affectifs », In Manderscheid J.-C. et Jeunesse C.(dir.) *L'enseignement en ligne, à l'université et dans l'enseignement professionnel*, Bruxelles : De Boeck ; Quintin J.-J (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'interventions tutorales sur l'apprentissage en groupes restreints*. (Thèse de doctorat).

En entretien (annexe 18 V), la professeure a justifié ce choix par le besoin d'obtenir de réelles expériences de lecture par tous :

> (34 : 43) je lisais en classe/ça prenait une demi-heure ou vingt minutes/chose que j'ai radicalisée avec *Germinal* (Entretien du 22 juin 2016).

La situation d'écriture asynchrone 26 (en annexe 18 I 1) double la lecture suivie de *Germinal* par des élèves de seconde. La consigne réitérée pour chaque partie du roman demande : « Si ce chapitre était un instrument de musique, ce serait… à justifier par au moins trois arguments fondés sur le texte ». La professeure n'a pas explicité en entretien les raisons qui l'ont conduite à réutiliser la même consigne ; mais, en cohérence avec son dispositif de lecture suivie, cette réitération invite les lecteurs scripteurs à réfléchir aux changements d'instrument au fur et à mesure des chapitres pour traduire l'évolution de leurs réactions.

L'enseignante a exercé un tutorat hybride des écrits asynchrones. En ligne, elle pose la consigne d'écriture puis intervient deux fois pour exiger des épaississements :

- le 15 décembre 2014, après la lecture des 17 premiers de billets : « ce n'est pas assez long ni assez précis sur le texte !!! il faut travailler davantage ! » ;

- le 17 décembre 2014 : « attention, cela doit être plus long. Attention aussi à donner un titre au-dessus de votre texte. »

Le tutorat s'effectue surtout en classe. La captation de l'heure du 16 décembre 2014 (transcrite en annexe 18 II1) permet d'analyser le déploiement d'interventions associant plusieurs des fonctions retenues par Nissen. Dès les premières minutes, la professeure indique que la séance a pour objectif l'amélioration des écrits asynchrones :

> (00 : 14) P. : on va travailler sur ces envois du blog concernant les chapitres 4 et 5 […] ce que j'aimerais bien/c'est qu'on améliore l'écriture sur *Germinal* […] je veux que tous les élèves participent et écrivent un texte beaucoup plus long que vous ne le faites sur le blog […] je veux que 100% des élèves réussissent/vous avez besoin d'une séance en classe pour vous améliorer après sur le blog (Heure du 16 décembre 2014).

L'enseignante ouvre ainsi une séance visant à enrichir des échanges à venir par une annonce remplissant une double fonction d'aide à la réalisation de la tâche d'écriture (« vous avez besoin d'une séance en classe pour vous améliorer sur le blog ») et d'incitation à agir en ligne (« je veux que tous les élèves participent »). Sans montrer autant d'irritation que dans son billet du 15 décembre, l'enseignante prend soin d'encourager à l'effort (« je veux que 100% des élèves réussissent ») et atténue un peu l'injonction (« ce que j'aimerais bien »).

Au cours de la séance, l'enseignante s'efforce de faire comprendre sa demande d'épaississement des écrits asynchrones en suscitant les commentaires de cinq billets choisis

(ils sont imprimés sur une feuille distribuée aux élèves). L'interaction suivante offre un exemple du traitement des billets jugés réussis parce qu'ils rendent compte d'émotions d'élèves lecteurs :

> (12 : 52) P : j'ai sélectionné cinq commentaires qui ont pris à chaque fois des instruments de musique différents […] ce que je vous demande en même temps que je lis / c'est de souligner les phrases d'interprétation. » […] [*Après lecture du premier billet retenu*] P. : je vous laisse/s'il y a des choses que vous avez soulignées/en termes d'interprétation […]
> Alexandra : le courage ; la tristesse ; la souffrance
> P : très bien/c'est des termes qui n'apparaissent pas explicitement dans le texte mais que là Sammy a rajoutés parce qu'en tant que lecteur sa sensibilité a été concentrée sur ces trois mots (*idem*).

Ces interventions remplissent deux fonctions tutorales complémentaires :

- préciser une tâche d'écriture asynchrone bien spécifique consistant à produire des écrits subjectifs mettant en relation des affects du lecteur et des éléments fictionnels (« sa sensibilité a été concentrée sur ces trois mots ») ;

- entrainer une démarche de lecture fine des billets utile aux interactions asynchrones, à travers le repérage de « phrases d'interprétation » qui correspondent en l'occurrence à des manifestations d'empathie.

Par la suite, des régulations métacognitives décrivent les compétences de lecture et d'écriture exigées ; la professeure pose sa définition de l'interprétation : (21 : 05) Alexandra a très bien compris qu'un commentaire en tout cas une interprétation c'était la mise en scène d'un lecteur / enfin la mise en scène émotionnelle d'un lecteur » (*idem*). Nous notons que cette explicitation entérine la réduction de l'effort interprétatif à la seule expression des émotions provoquées par l'immersion fictionnelle. Elle ne laisse pas place à une réflexion sur la difficulté à accéder à une lecture participative ou sur une indifférence à l'égard de certains moments du roman. Elle ne permet pas non plus d'envisager pleinement une interrogation de significations.

Le tutorat qui se développe en classe équilibre donc les trois pôles décrits par Elke Nissen ; mais il stimule assez exclusivement l'effort cognitif de retour sur certaines expériences de lecteurs qu'il s'agit surtout de partager.

Par ailleurs, le travail en classe prépare les échanges asynchrones à venir à partir d'une lecture à haute voix d'un nouveau chapitre du roman par l'enseignante :

> (27 : 21) P : pendant que je vais lire vous allez prendre des notes sur/ça ça me fait penser à un instrument pourquoi […] vous ferez des références précises au texte […] deuxième contrainte vous allez donner un titre qui aura un rapport avec la musique […] vous allez l'écrire sur le blog à partir des notes que vous avez prises ici aujourd'hui et avec la consigne que je vous ai donnée (*idem*).

Les expressions individuelles des réactions, notées à chaud en classe, doivent servir les écritures en ligne de commentaires plus riches. La professeure avance une demande nouvelle de titre puis précise en fin de séance : (52 : 45) « je veux des plus-values » (*idem*).

Au cours de ce travail en classe, l'enseignante souligne et commente les thèmes qu'elle juge intéressants. Lors des rappels portant sur les chapitres déjà lus et à travers des remarques sur des billets sélectionnées, elle pointe des images archétypales du roman, par exemple (04 : 08) « chapitre 1 […] on avait dit que Voreux c'est un nom inventé pour faire référence à la dévoration », ou encore : (24 : 04) « Là Julia insiste sur un autre aspect/le côté lourd/bruyant qui fait quand même penser à un enfer » (*Idem*). De surcroit, l'enseignante pose une attente d'écriture métaphorique de commentaire, par exemple quand elle valorise une trouvaille d'Adina (billet 28) :

> (18 : 08) Mattis [*lisant le billet 28*] : « tous les hommes de cette mine sont relayés au rang d'instrument »
> P. : très bien […] alors en fait là où Adina a été assez forte c'est qu'en fait elle a renversé entre guillemets la consigne que j'avais donnée parce qu'elle a transformé instrument de musique en instrument. (*idem*).

L'enseignante appelle à une écriture plus créative et plus expressive des réceptions. Elle incite les lecteurs scripteurs à s'approprier sa consigne d'associations analogiques et à prolonger les images de l'œuvre dans des textes de lecture métaphoriques. La proposition d'Adina en fait déplace une consigne qui par elle-même pouvait limiter l'expérience de lecture aux concrétisations sonores. La professeure valorise cet élargissement fécond (« elle a renversé entre guillemets la consigne que j'avais donnée »). Mais elle n'a pas construit le geste professionnel qui consiste à choisir une consigne aidant à rendre compte des différents aspects des expériences de réception.

Ce tutorat actif des écrits asynchrones en face-à-face produit des effets repérables sur les échanges postérieurs à l'heure en classe (en annexe 18 I 1, à partir du billet 34). 23 des 29 élèves de la classe ont publié deux à quatre textes qui s'épaississent à travers différentes reprises enrichissantes. Les commentaires subjectifs évoluent à travers une multiplication de textes de *lisant* mettant en relations des réactions de lecteurs et la fiction romanesque qui aboutit à faire émerger de nouvelles synthèses de la participation et de la distanciation (12 des 17 synthèses repérées dans le fil sont postérieures à l'heure du 16 décembre).

Certains contributeurs reprennent des trouvailles d'expression pour mieux rendre les variations de leurs réactions participatives au fur et à mesure de la lecture. Le billet suivant par exemple, posté avant la séance en classe, inspire plusieurs publications ultérieures :

> Si le chapitre 1 de *Germinal* était un instrument, ce serait la Harpe […] elle peut évoquer la cruauté mais aussi la douceur. Cet instrument aux nombreuses cordes nous montre la noirceur du texte comme si la harpe jouait dans les notes graves : "au milieu de l'embrun aveuglant des ténèbres". Quelques pages plus loin […] le travail de la harpe est aussi basé sur le ressenti du lecteur, comme l'espoir qu'il trouve du travail à cette mine (9, Alexandra).

Les billets 40, 56, 72 prolongeront la structure originale de ce texte de *lisant* qui reconstitue des inflexions de la participation au cours de la découverte de l'œuvre. Des élèves ont reconnu l'intérêt de cette configuration pour exprimer plus finement la « mise en scène émotionnelle du lecteur ».

Les remarques en classe valorisant dans le billet 28 une utilisation métaphorique de la notion d'instrument ont eu des effets sur la diffusion des synthèses de la participation et de la distanciation interprétative. Il faut noter que ce texte de lecture présente l'intérêt de rendre visibles, à la fois, une nouvelle interprétation (par la métaphore de l'instrument) et le processus même de dépassement des textes de lisant antérieurs dans une synthèse de la participation et de la distanciation. L'auteure du billet a en effet choisi de souligner la reprise des termes proposés dans les billets antérieurs : « qu'il soit question d'un piano, d'une contrebasse ou encore d'une harpe, tous les hommes de cette mine sont rel[égués] au rang d'instrument, écrasés « avec l'indifférence de l'habitude » (28, Adina). Le mot « instrument » englobe « piano », « contrebasse » et « harpe » avancés dans des billets antérieurs grâce à une montée hyperonymique qui accompagne la métaphorisation. La séance du 16 décembre a pu accentuer l'influence de ce billet novateur qui se fait sentir selon deux modalités : les messages 42, 44, 58 et 69 reprennent la métaphore instrumentale pour résumer les relations entre les personnages ; les messages 35, 42, 50, 61, 63 et 70 recherchent de nouvelles métaphores.

Nous remarquons enfin que la demande d'écriture de titres pour les billets a contribué à une circulation des métaphores interprétatives. On retrouve dans les intitulés proposés par les élèves des images rendant compte des concrétisations sonores : « Le concerto de la mine » (49, Alexandra), d'une lecture politique et sociale : « Une note de révolte » (62, Julia), ou encore d'une lecture plus symbolique que l'enseignante a, comme vu précédemment, suggérée en classe : « Le monde des Enfers » (70, Adrien).

La réitération des écritures doublant la lecture longue d'une œuvre intégrale peut certainement entrainer par elle-même des évolutions des écritures de la réflexion, mais le tutorat exercé par la professeure E a contribué à entretenir sur le blog une exploration collaborative des expressions de réceptions et d'images signifiantes. Pour autant, l'accompagnement de cette enseignante contribue aussi à la tendance à l'harmonisation parfois excessive des lectures

exprimées, que nous avons relevée au cours du chapitre précédent (en 2.2). Les interventions en classe de l'enseignante soulignent ou suggèrent les thèmes à faire circuler dans les textes de lecteur et de lecture. Les retours sur les billets (choisis par la professeure qui plus est) privilégient les réinvestissements des « phrases d'interprétation » sans inviter à mettre en question des lectures exprimées. Les relances de l'effort interprétatif par les prises de recul sur les billets ne sont pas assez stimulées.

Cet usage des blogs pour une lecture combinant les démarches analytique et cursive de *Germinal* semble retrouver une pratique jadis institutionnalisée. Les *Instructions officielles* de 1890, tout en insistant sur le rôle de l'« explication française, centre de gravité des études secondaires » prévoyaient, en effet, que :

> d'autres formes de lecture co-existent avec elles : la lecture "courante" ; la lecture "plus ou moins courante, plus ou moins expliquée" en classe ; la lecture « complémentaire », non expliquée mais contrôlée par le professeur. (Cité par Houdart-Mérot, 1998, p. 48)

Le blog offre à la professeure E l'occasion d'une lecture « plus ou moins expliquée » du roman zolien, qui associe des analyses (d'ensembles plus ou moins larges) à la lecture suivie (par chapitres) du roman. Ce choix ainsi que les dispositifs qui enchainent la lecture suivie d'une œuvre et l'étude analytique d'un extrait (voir au chapitre 2 de cette partie, en 2.2.1 l'étude de *Art* par la professeure E) ont tendance à favoriser des régulations actives des échanges en ligne.

La professeure F, elle aussi cherche à articuler la lecture suivie du *Dernier jour d'un condamné* (voir au chapitre 2 de cette partie, en 2.3.2) et l'approche analytique d'un extrait final, « le dernier trajet » (voir en 1.3.5 du même chapitre). Nous examinons à présent les gestes professionnels en ligne qu'elle a élaborés pour tutorer les échanges asynchrones sur le « Cahier de lecture de la classe » (la situation 23).

2.4.2. Accompagner un cahier de lecture numérique

La professeure F s'efforce de relancer les échanges sur son blog dans le but d'éviter que les lecteurs scripteurs ne « finissent par tourner en rond » (Entretien du 11 avril 2016 fichier 2). Dans le cadre des lectures analytiques, ses interventions en ligne s'attachent surtout à « montrer où sont les éléments » (*idem)* à reprendre dans un commentaire littéraire collaboratif. L'enseignante suggère assez vite les interprétations à défendre en donnant des axes et valorise les analyses trouvées par des élèves. Ses interventions en situation de lecture cursive du *Dernier jour d'un condamné*, dans le « Cahier de lecture de la classe » sont plus ajustées (voir l'annexe 19 I 2). Elles jouent un rôle dans les évolutions des textes de *lisant* et les émergences

d'hypothèses portant sur le « message » de l'auteur que nous avons décrites au chapitre 2 de cette étude en 2.3.2.

Le post initial de l'enseignante soutient les retours sur des réactions :

> Notez au fur et à mesure de votre lecture vos impressions, questionnements, réactions sur ce texte. N'hésitez pas à vous servir du cahier de vocabulaire ou de la méthode d'analogie pour exprimer vos premières impressions (si ce texte avait une couleur quelle serait-elle ? À quel animal vous fait penser chaque personnage ?) Bonne lecture ! (1, la professeure).

La demande invite à exprimer les expériences de lecture en déroulement mais sans imposer un format d'écriture (« notez au fur et à mesure de votre lecture »). Cette consigne attend un effort d'attention à l'activité participative, qu'elle guide en distinguant les « réactions » et les « questionnements » et en proposant deux ressources, la « méthode d'analogie » inspirée des entrées du cahier de lecture préconisées par Sylviane Ahr (2013) et le « cahier de vocabulaire ». Le billet manifeste aussi une présence professorale encourageante (« n'hésitez pas à » ; « bonne lecture ! »).

Certaines régulations des échanges ont été effectuées lors des séances en effectifs réduits (par demi-classes) dans une salle équipée les 09, 16 et 23 mars 2016 ; mais nous n'en avons pas de trace. L'analyse du fil laisse penser que la professeure a encouragé les reprises entre billets et invité à des regroupements thématiques de remarques (le rapport au temps et les relations entre les lieux ont été plus particulièrement envisagés). Trois interventions professorales en ligne sont effectuées après plusieurs jours d'échanges ; elles s'appuient sur les valorisations de trouvailles :

> Très belle analyse Faustine. Ce que l'on peut en conclure c'est que la notion d'espace est primordiale dans l'œuvre. Elle est le signe d'un enfermement réel et d'un enfermement psychologique. Le prisonnier est enfermé dans l'idée qu'il va mourir (66, La professeure).
> Pauline, Emma, Marine et Océane, ce que vous écrivez est juste. Victor Hugo n'aborde pas la mort comme une idée mais comme une expérience. Avez-vous d'autres exemples à donner à vos camarades pour montrer l'importance du corps dans le texte ? (67, La professeure)
> Très juste ! Je suis tout à fait d'accord avec vous (71, La professeure).

L'enseignante agit sur le plan socio-affectif en complimentant les élèves mais limite les incitations cognitives à une demande de compléments (« avez-vous d'autres exemples à donner pour montrer »). Elle reproduit des habitudes acquises dans l'étayage des lectures analytiques : elle valorise une « analyse » réussie mais pour dégager elle-même une interprétation (« ce que l'on peut en conclure c'est que… »). En agissant ainsi, elle ne relance pas la recherche de formulations plus denses ou d'interrogations. La posture tutorale n'est pas complètement tenue quand il s'agit de faire partager (ou confronter) des écrits plus distanciés.

Le cadre d'analyse proposé par Elke Nissen nous aide donc à situer des limites du tutorat des échanges entre lecteurs dans les deux situations examinées. Nous remarquons que le soutien à la réalisation des tâches s'exprime en ligne essentiellement par un enrichissement des consignes initiales et des rappels ponctuels d'exigences. Les deux professeures incitent surtout à réagir et à collaborer en ligne à travers des rebonds enrichissants sur les billets d'autrui mais elles ont plus de difficultés à relancer l'effort cognitif. La stimulation de la réflexion s'est manifestée par des valorisations de trouvailles, des ajouts proposés par les enseignantes ; dans un cas, l'enseignante tutore en incitant à une écriture plus expressive des lectures.

Il convient donc de réfléchir aux manières d'assurer les fonctions regroupées dans le pôle pédagogique (la stimulation cognitive et métacognitive) en tenant compte des spécificités de l'effort d'écriture des lectures. Nous décrivons dans la prochaine section une combinaison de gestes professionnels visant à entretenir la réflexion des lecteurs-scripteurs.

2.5. Pour construire et ajuster de nouveaux gestes professionnels en ligne

La proposition que nous avançons ici s'appuie sur les analyses des échanges en blogs et le repérage de leurs limites ainsi que sur les déclarations des acteurs.

Nous utilisons la définition du geste professionnel de Dominique Bucheton :

> Le geste professionnel est inscrit dans une culture. Il est adressé et donc partagé. Il a une visée spécifique (faire apprendre, éduquer). Il utilise divers canaux (oral, écrit, corporel). II est situé et ajusté au contexte. Il s'inscrit dans un système de gestes (postures) (Bucheton, 2013, p.7).

L'accompagnement des échanges asynchrones entre lecteurs exige des régulations analogues sous certains aspects à celles que réclament des débats interprétatifs en présentiel et les écritures partagées de commentaires subjectifs (dans des cahiers de lectures par exemple). Notre proposition tient compte par conséquent des gestes didactiques définis par Sylviane Ahr (2013) et de ceux que décrit Bénédicte Shawky-Milcent (2014) (les démarches que ces chercheuses ont étudiées sont évoquées en section 1 du présent chapitre). Mais le tutorat en ligne possède au moins deux spécificités qui conduisent à proposer une combinaison originale de gestes :

- il utilise le canal particulier de l'écrit interactif, adressé à des élèves de manière à agir en différé ;

- il cherche à agir à la fois sur l'effort de lecture, le travail de l'écriture (la communication asynchrone exige un effort d'expression écrite) et les échanges (la prise en compte des écrits d'autrui par les contributeurs).

Bénédicte Shawky-Milcent décrit deux séries d'interventions favorables à l'entretien « d'un dialogue herméneutique intersubjectif » (p 471). Une attitude d'« écoute suspendue » des retours des élèves sur leurs lectures permet de différer l'évaluation des textes de lecteurs pour se rendre attentif à ce qui cherche à se dire à travers des verbalisations des réceptions et pour maintenir des échanges heuristiques. Des régulations métacognitives visent à « expliquer les activités de lecture subjective », à en expliciter les enjeux et permettent de « nommer ce qui se pass[e] parfois au moment de l'échange oral » (*idem*).

Sylviane Ahr catégorise des gestes professionnels selon les étapes du débat interprétatif en s'inspirant de la classification élaborée par Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli à partir d'observations menées dans le premier degré. Les « nouveaux gestes professionnels en classe » qu'elle définit (2013, p. 162) consistent à :

- installer l'espace-temps du débat en précisant des objectifs et des règles de fonctionnement ;

- entretenir un « mise en partage de la parole » (p. 164) en favorisant des interlocutions « d'élève à élève » (*idem)* et en sollicitant l'approbation du groupe au terme d'une négociation ;

- « rendre les élèves conscients de l'avancée de la réflexion collective » et à « mettre en perspective les nouvelles propositions d'interprétation » (*idem*).

De surcroit, la didacticienne distingue trois « gestes professionnels en ligne » :

- configurer l'espace numérique de manière à créer des espaces d'échanges ;

- créer des « instructions initiales » propres à « déclencher des échanges » en différé, (p.168) ;

- intervenir au cours des échanges à la fois « aux niveaux socioaffectif ([…] en encourageant les prises de position personnelles), cognitif ([…] en demandant des arguments) et métacognitif » (p.169).

Cette tripartition aide à distinguer les actions professorales en contexte hybride et indique bien le besoin d'un tutorat en ligne. Mais elle ne fait que suggérer quelques interventions

illustrant des fonctions tutorales définie par Nissen (2011). (Voir en 2.4) qu'il convient de préciser.

Nous proposons un premier ensemble de gestes professionnels en ligne visant à soutenir les reconstitutions de réactions de lecteur riches et diverses. Nous avons remarqué au chapitre 2 de la présente étude (en 2.3.2 et 2.3.3) que des instructions initiales invitant explicitement à écrire en ligne au fur et à mesure de la lecture continuée d'une œuvre peuvent contribuer aux prises de distance sur la participation ; par exemple la professeure H demande à ses élèves de troisième sur un mur virtuel (voir l'annexe 21 I 3) :

> Lecture en cours [du roman *Le quatrième soupirail*]. Vous êtes en train de lire le roman. Vous avez des questions, des incompréhensions, des moments de joie ou de peine, de surprise au cours de cette lecture ? Partagez-les ici, et échangez entre vous. (1, La professeure).

Ce type de demande vise à focaliser l'attention sur l'expérience de lecture en accueillant aussi bien les reconstitutions de réactions empathiques variées (« des moments de joie, ou de peine, de surprise ») que les retours sur des difficultés à parvenir à une lecture impliquée (« les incompréhensions »).

L'enseignant peut également chercher à aider l'écriture des réceptions en donnant les moyens de rendre l'expérience de lecture communicable en différé. Les demandes d'analogies ont souvent été utilisées par les professeurs observés parce qu'elles fournissent un procédé commode pour rendre visibles des réactions, dont les élèves peuvent s'emparer de différentes manières. Ces consignes associatives méritent d'être explorées sans être systématisées. Un enseignant peut chercher ainsi à favoriser la réflexion des élèves lecteurs à condition d'interroger les bénéfices attendus de l'analogie en général et d'une analogie particulière.

Des questions problématisant la lecture participative peuvent conduire à des échanges asynchrones pour peu que le professeur dispose d'informations sur les réceptions premières des élèves (à partir d'un premier temps d'échange en classe ou en ligne). Le procès fictif du personnage de Sethe dans *Beloved* organisé par le professeur J, par exemple, invite à interroger la lecture empathique autant que le jugement axiologique du lecteur (voir au chapitre 2 en 1.3.1.2). La question posée par la professeure H sur un des murs qu'elle a ouverts : **«** D'après votre lecture et votre analyse de l'extrait du roman et de l'extrait du film, Manech est-il un héros ? » (en annexe 21 I 2) engage aussi la réflexion sur l'identification au personnage. Il en est de même de la question proposée par la professeure F. au sujet du « dernier trajet » du condamné à mort dans le récit de Victor Hugo : « À cette époque il était courant d'assister aux exécutions

des condamnés. Auriez-vous pu vous joindre à la foule que décrit Victor Hugo ? » (1, La professeure). (Voir l'annexe 19 I 3). Ces demandes sont intéressantes pour engager des échanges réflexifs parce qu'elles interrogent un acte de participation partagé (une réaction d'identification ou une immersion fictionnelle) et invitent à le mettre en relation avec des choix d'écriture.

Le maintien des échanges asynchrones appelle des régulations visant à entretenir un questionnement sur l'activité participative et sur les significations. Nous proposons un deuxième ensemble de gestes professionnels en ligne cherchant à susciter la diversification, la complexification et la mise en relation des réactions exprimées. Pour cela, des points d'appuis peuvent être cherchés dans les tensions ou les ambivalences qui s'expriment dans le fil des billets. Les divergences entre des évaluations centrées sur différentes dimensions de la participation (empathiques c'est-à-dire touchant à l'identification aux personnages, esthétiques ou axiologiques) peuvent servir à relancer la réflexion des lecteurs scripteurs. Dans un des fils suscités par des élèves de la professeure E par exemple (en annexe 18 I 2), les réactions de dégout à la représentation des atrocités de Sultan Mourad voisinent avec les reconstitutions d'un certain plaisir esthétique provoqué par l'écriture poétique, mais l'enseignante n'a pas suscité le questionnement sur ces contrastes. Un pointage des divergences d'appréciation aurait pu chercher à stimuler une conduite participative et à ouvrir à l'effort interprétatif.

Une des limites difficiles à repousser dans les situations que nous avons examinées touche au renouvèlement des significations exprimées. Quand ils sont peu tutorés, les échanges en blog ne favorisent pas assez les interrogations des significations et aboutissent facilement à un accord rapide sur quelques lectures jugées convaincantes. Certains gestes d'études décrits par quelques élèves très engagés dans les échanges en ligne (voir la sous-section 2.1 du présent chapitre) permettent d'imaginer deux gestes professionnels favorables à une socialisation de l'interprétation.

D'abord, une demande de billets explicitant des points de désaccord avec des lectures exprimées pourrait aider à relancer l'effort interprétatif. Les analyses des échanges en ligne ayant montré que l'expression en ligne de divergences dépend de l'aménité des échanges, nous faisons l'hypothèse que les effets d'une telle relance dépendent, entre autres, de la capacité de l'enseignant tuteur à agir simultanément aux plans cognitif et socioaffectif. Ensuite, nous proposons de chercher à faire produire des questionnements portant sur les significations du texte (qui traduiraient des « présomptions d'intentionnalité », Compagnon, 1998, p.107) à partir de la relecture d'interprétations exprimées en ligne. Faire comprendre le rôle et les enjeux de

cet effort suppose des régulations métacognitives que seules des expérimentations spécifiques permettraient de décrire.

La situation d'écriture asynchrone rend possible par ailleurs une stratégie de soutien à l'effort stylistique des contributeurs à condition que les professeurs n'imposent pas d'emblée des normes d'écriture. Nous avons noté (dans ce chapitre en 2.4.1) que la professeure E en accompagnant une écriture plus métaphorique parvenait à stimuler les expressions de lectures plus interprétatives et de réactions plus complexes. Les analyses des fils de billets ont montré aussi que les circulations de formulations hyperonymiques et de tournures contribuaient à l'accroissement de la réflexivité des écrits. La métaphorisation d'un élément de l'univers fictionnel permet parfois de caractériser un effet de manière suggestive, comme dans le billet suivant repéré dans un « cahier de lecture numérique » du *Dernier jour d'un condamné* sur le blog de la professeure F (annexe 19 I 2) : « Dans le premier chapitre, il pèse une atmosphère sinistre, on se sent comme emprisonné rien qu'avec la structure du texte qui commence et finit par "condamné à mort" » (33, Chelby). La métaphore de l'emprisonnement, qui rapproche le lecteur du personnage, crée une sorte de métalepse rendant plus évocateur le commentaire subjectif ; en outre, elle permet de décrire un trait structurel. Dans d'autres écrits subjectifs, certaines images expriment des intuitions en attente de clarifications ou de démentis. Sur un mur virtuel ouvert par la professeure H (annexe 21 I 4), par exemple, une lectrice du roman *Le quatrième soupirail* remarque : « la fin de l'histoire m'a laissé un arrière-gout que je suis incapable de décrire » (4, Maylis). L'image ici suggère l'étrangeté d'une réaction esthétique sans la catégoriser trop rapidement. L'intérêt de la trouvaille réside dans son imprécision, qui renvoie à un ensemble de réactions encore peu définies et appelle aux échanges.

Bien qu'appelée par les consignes, la quête d'expressivité a été peu accompagnée en ligne. Le professeur-tuteur pourrait susciter la circulation de trouvailles stylistiques à réinvestir en identifiant précisément des formulations à travers lesquelles des réactions signifiantes cherchent à se dire (à l'instar de deux exemples ci-dessus).

Les gestes professionnels caractérisés dans cette section exigent que le professeur-tuteur aborde les fils de billets dans leur ensemble et leur évolution, en s'attachant à rechercher les résonances et les divergences entre les lectures exprimées par les élèves (et pas seulement les écarts avec ses attentes). Le tableau ci-dessous résume l'architecture des gestes professionnels en ligne que nous proposons.

Stratégies d'inter-vention / Efforts visés	Soutien à l'expression des lectures Stimulation de retours sur des lectures exprimées	Entretien d'une recherche stylistique	Accompagnement des échanges
Enrichir les retours sur le travail de la participation.	Questions et/ou consignes visant à la verbalisation de la réception Centrer sur des contrastes et des évocations de réactions complexes pour inciter au questionnement sur le travail de participation.	Inciter à exprimer les lectures de manière plus suggestive ou plus dense, en apportant des ressources (suggestions de procédés, de moyens lexicaux) ; en suscitant les réinvestissements de trouvailles.	Maintenir un contexte énonciatif favorable aux échanges entre lecteurs : s'adresser aux élèves en tant que lecteurs. Poser des règles pour les échanges en ligne (aménité des échanges ; apports de remarques nouvelles ; expressions de jugements divergents).
Relancer l'effort interprétatif et la diversification des propositions interprétatives.	Apprendre à élaborer des billets de bilan des interprétations exprimées. Faire repérer les zones de désaccord Susciter les questions précises sur la signifiance ou la polysémie de l'œuvre lue.		Favoriser l'expression de divergences ou des désaccords portant sur les significations.
Favoriser l'émergence d'écrits métatextuels (divers) ou hypertextuels	Susciter un questionnement d'ensemble sur les textes lus ou la littérature. Inviter aux réorganisations de contenus dans des écrits organisés, articulant les retours sur les lectures et sur les textes.	Accompagner l'écriture des textes de lecture créatifs en diversifiant les consignes d'écriture (réécritures fictionnelles, articles fictifs, commentaires subjectifs).	Favoriser les confrontations des écrits.

2.6. Pour construire de nouveaux gestes professionnels en classe

L'examen des captations a montré la difficulté à obtenir des relances fortement réflexives lors des exploitations en classe des productions asynchrones. Dans certains cas, l'enseignant opère lui-même une sélection de billets pour pointer des fragments d'analyse qu'il fait

compléter ou réorganiser (une tendance accentuée par les professeures B et C) Quelquefois, des professeurs cherchent à réengager l'effort interprétatif mais sans toujours parvenir à y associer un grand nombre d'élèves. Nous nous intéressons ici aux gestes professionnels visant à entretenir de nouvelles interrogations sur les lectures et la signifiance des textes, en appui sur des écrits asynchrones.

Les possibilités de susciter un regain de réflexion en revenant sur des publications asynchrones dépendent d'abord de la manière dont les billets sont rendus présents dans l'espace de la classe. Des captations de séances[262] révèlent que la vidéoprojection de quelques billets, même quand elle laisse aux élèves la possibilité de choisir les productions sur lesquelles revenir, accentue la verticalité des échanges. La relecture guidée des écrits asynchrones contribue alors à les appréhender comme des exemples (ou des contre-exemples) de réponses attendues en leur ôtant leur caractère propositionnel. Le fil est exploité comme un stock de remarques et non comme la trace d'un état de la réflexion des lecteurs qu'il s'agirait de discuter à nouveau.

L'évocation des contenus des billets en l'absence de leur vidéoprojection sert mieux les demandes de discussions collaboratives. Les professeures F et I ont élaboré un geste semblable d'appel à la mémoire de billets qui favorise un peu mieux des échanges entre lecteurs en classe mais qui ne conduit pas à lui seul à un questionnement des lectures partagées en ligne.

Au début de sa séance inaugurale de l'étude de *1984* en classe de troisième, le 10 février 2015, la professeure I fait résumer en ligne (annexe 22 I 1, billets 1 à 14) puis en classe (en annexe 22 II 1) différentes hypothèses sur le titre *1984*. Sans pouvoir vidéoprojeter comme prévu les billets des élèves, elle s'efforce de prolonger en face à face les échanges sur le blog : (01 :14) « P. : vous allez commencer à me donner /les différents éléments que vous avez trouvés » (Heures du 10 février 2015, fichier vidéo 1). Le schéma qui suit met en parallèle la transcription des paroles au cours des premières minutes de la séance et les billets. Les flèches horizontales indiquent les reprises orales de contenus ou de mots présents dans un billet (nous soulignons les éléments repris).

Transcription des paroles des élèves Extraits des billets

[262] Celles qui sont évoquées dans le chapitre 2 de l'étude des terrains scolaires en 1.2.2 (professeure C), 1.3.3 (professeure E) et 1.3.6 (professeure D).

(01 :25) JB. : ben le roman a été écrit en 1948/(*inaudible*) inversé les/derniers chiffres

E : si on inverse 1984 cela donne 1948. Cela peut nous amener à penser que nous serons dans un monde où tout est inversé tels les deux chiffres.

(01 :48) E. : je sais pas si c'est bon mais moi j'ai écrit que comme il inversait les deux derniers chiffres ça voulait peut-être dire que ça allait être euh on sera dans un livre complètement différent/inversé du monde actuel […]

P. : ah très bien inversion/du coup ça signifierait inversion du monde de dix de dix-neuf-cent-quarante-huit ? Alors ça c'est une hypothèse que tu formules on va mettre un point d'interrogation

(02 :22) N. : c'est un peu pareil on inverse les deux chiffres mais c'est pour euh un monde du futur (*inaudible*) […]

(02 :56) S. : en fait là l'histoire elle se passe en 1984 dans une société un peu euh /totalitaire

P. : c'est très bien S. j'ai vu ce que tu as écrit sur le blog hein euh j'ai vu que vous aviez fait des recherches c'était très bien mais //je ne suis pas sûre qu'on puisse déterminer à partir du titre que ce soit une société totalitaire euh hein donc on va peut-être le garder pour la suite

S. George Orwell a voulu imaginer la société future, en 1984. Il imagina un terrifiant monde totalitaire qui est dirigé par un chef.

03 :15 : M. : on peut émettre l'hypothèse qu'il se projette dans le futur par rapport au monde qu'il imagine après les différentes guerres qui ont eu lieu la seconde guerre mondiale et la guerre froide […]

M. on peut émettre l'hypothèse que [...] George Orwell se projette dans le futur afin d'y imaginer le monde tel qu'il sera après la Seconde Guerre Mondiale ainsi que la Guerre Froide qui débute en 1947.

(04 :30) JB. : où l'un des deux camps aurait peut-être réussi à détruire l'autre

Figure 6 : mise en parallèle d'échanges asynchrones et synchrones (Professeure I, heures du 10 février 2015)

La situation ne vise pas à interroger des expériences de lectures précises mais appelle à l'échange d'hypothèses sur le genre et les significations générales du roman à lire à partir d'un titre et des quelques informations récupérées par les élèves à la lecture de la quatrième de couverture, auprès de pairs ou sur internet. Ceux qui s'expriment repartent des propositions effectuées dans les billets, si bien que l'échange en classe se développe par la réénonciation des billets. L'isotopie de l'inversion, identifiée à partir du procédé de permutation des chiffres dans le titre, est réutilisée de différentes manières, pour commenter le rapport du roman à la réalité. L'entrée en matière prudente de E (« je sais pas si c'est bon mais moi j'ai écrit que ») suggère

que le travail sur le blog l'aide à affronter le risque qui consiste à avancer une idée originale. À la fin de l'échange, J. avance un ajout intéressant. Il propose soudainement une lecture uchronique inédite (« JB. : où l'un des deux camps aurait réussi à détruire l'autre ») en prolongeant la remarque de M. (« il imagine […] après […] la guerre froide »). L'exploration des possibilités signifiantes de l'inversion se prolonge ainsi un peu en classe mais au cours d'un dialogue par ajouts successifs de signification qui ne mobilise que les (bons) élèves déjà actifs en ligne. L'échange en classe n'est pas conduit de manière à entretenir une négociation entre lecteurs. La professeure privilégie une communication verticale visant à collecter les bonnes idées (« vous allez commencer à me donner/les différents éléments que vous avez trouvés »). Au cours de l'échange, elle reformule les idées importantes et fait un tri (« donc on va peut-être le garder pour la suite ») ; elle cherche surtout à capitaliser les résultats de l'effort herméneutique de quelques-uns sans tenter d'y associer le plus grand nombre.

Lors des heures en classe du 17 mars 2016 (transcriptions en annexe 19 II 2), avec une classe de première technologique, la professeure F s'efforce aussi de faire reformuler sans pouvoir les projeter les propositions avancées en ligne pour poursuivre la lecture analytique d'une séquence cinématographique du film *Du silence et des ombres* de Robert Mulligan :

> (00 : 00) P : il se trouve que […] aujourd'hui le site du blog n'est pas accessible […] vous allez faire ressurgir [les échanges] à partir de ce que vous avez écrit vous et puis à partir de ce que vous avez lu et qui vous a intéressés et qui vous a permis de rebondir (Heures du 17 mars 2016, première heure fichier vidéo 1).

Avec cette annonce initiale, l'enseignante cherche à stimuler les remémorations des interactions asynchrones (« à partir de ce … qui vous a permis de rebondir »), et pas uniquement des trouvailles de chacun. Mais par la suite, ses appels à la mémoire du fil incitent surtout à choisir des contenus intéressants pour les « mettre dans l'ordre ». Les analyses des captations vidéo et des enregistrements audio montrent que les échanges en ligne qui ont commencé un mois avant la séance ont laissé des souvenirs. Au cours des échanges collectifs puis des travaux en équipes, des élèves se souviennent de plus en plus précisément de leurs billets (mais pas des écrits des autres). L'exemple suivant témoigne de cet effet :

> (03 : 01) Océane : en fait c'est vu du point de vue d'un enfant/ moi ça je l'avais mis sur le blog
> E? : hm (*acquiescement*)
> Océane : la scène/elle est vue du point de vue d'un enfant et moi j'avais mis un truc aussi et c'était plus/une analyse/ […] j'avais mis sur le blog que comme c'est vu du point de vue d'un enfant ça fait comme Nicolas [dans] *La classe de neige*/le monde adulte c'est un monde de mensonges
> Soline : ouais (Heures du 17 mars 2016 10 h, fichier audio 2).

La discussion en équipe amène une élève à prendre conscience de l'originalité de sa proposition en ligne (« moi j'avais mis un truc aussi ») ; celle-ci tente de défendre son apport véritablement interprétatif (« et c'était plus une analyse » ; « ça fait comme […] dans *La Classe de neige* »). Mais les élèves font ce qui leur a été demandé : se souvenir des « arguments » en faveur de l'innocence de Tom, si bien que l'interrogation des significations tourne court. L'étayage serré des analyses (du repérage des procédés vers la définition d'effets) et la formulation par la professeure des interprétations attendues (un film à la gloire de l'avocat de la défense)[263] ne suscite un véritable retour sur les propositions asynchrones.

Remettre en mémoire les contenus des échanges en ligne pourrait donc contribuer aux retours sur les travaux asynchrones en évitant de traiter les billets comme des copies ou des brouillons numériques qu'il s'agirait d'améliorer. Mais ce geste ne suffit pas à susciter un questionnement des interprétations verbalisées.

Les retours en classe sur les billets écrits asynchrones gagneraient à être conduit à la manière de discussions critiques semblables à des moments de débats. Pour Sylviane Ahr, les « débats de lecture littéraire » ont pour but d'amener « chaque lecteur à interroger sa propre lecture à la lumière de celles de ses pairs et à questionner le texte au regard de ces diverses lectures » (Ahr, 2013, p.27). Or les travaux asynchrones, s'ils parviennent à engager une première confrontation des lectures, offrent aux élèves lecteurs un matériel suffisamment riche pour leur permettre d'interroger à la fois leurs propres lectures mais aussi l'état des lectures partagées par la classe à un moment donné.

Le seul repérage de billets jugés intéressants par le professeur ou des élèves empêche de revenir sur le fil des publications pour repérer aussi bien des tendances partagées que des voix singulières. Un tutorat actif des écrits asynchrones pourrait préparer un débat en classe en rendant les élèves plus conscients de la diversité des lectures exprimées. L'invitation à la rédaction de bilans des échanges (en ligne ou sur papier, sous forme rédigée ou à travers des schématisations) pour conclure le temps d'échanges en ligne peut constituer aussi une procédure de préparation de la discussion. Celle-ci suppose que l'enseignant parvienne lui-même à tenir compte de sa propre lecture subjective pour développer un examen heuristique de suites de billets dans le but de saisir les différentes logiques des élèves lecteurs. Sans élaborer un geste d'observation compréhensive des échanges asynchrones, il sera difficile d'identifier

[263] Nous avons commenté ces heures en classe au chapitre précédent, en 1.2.3.

ce qui peut susciter le type de débat souhaité et de faire surgir une question enclenchant l'échange interprétatif en classe.

En appui sur la cartographie des lectures exprimées en ligne, le travail en classe peut interroger le jeu des convergences et des divergences exprimées. Nous distinguons trois possibilités de relances des échanges selon les équilibres présentés par le fil sur lequel s'appuient les échanges en classe. Le professeur peut susciter :

- un retour sur des désaccords suggérés ou exprimés dans la succession des publications ;

- une interrogation sur le bien-fondé de lectures minoritaires et/ou les limites des lectures majoritaires;

- un questionnement sur la diversité de propositions dont le fil garde trace.

Une discussion peut partir du questionnement des différentes lectures exprimées en ligne pour faire négocier une question de lecture aussi pertinente que possible, par exemple un projet de lecture justifiant l'examen détaillé du texte.

Un accompagnement métacognitif peut en outre aider les élèves à identifier les différentes postures de lectures manifestées dans une suite de billets. L'écriture asynchrone permet en effet des rendre visibles des postures de lecture et leurs évolutions au cours du partage des textes de lecteurs. Le professeur est également en mesure de faire comprendre quelles formes de réflexion se manifestent au cours de la discussion en classe. Il dispose de différentes occasions de faire reconnaitre des opérations cognitives et des stratégies pour enrichir la réflexion sur la lecture participative et interroger des significations.

Le tableau qui suit synthétise la combinaison des gestes professionnels en classe que nous proposons.

Interventions / Efforts attendus	Retours sur les lectures exprimées en ligne	Accompagnements métacognitifs
Perception des relations entre les lectures exprimées	Inviter à un bilan des échanges situant les convergences et les divergences.	Aider à l'identification des postures de lecture manifestées en ligne et de leurs évolutions principales.
Relance d'un questionnement	Interroger les équilibres présentés par le fil : - faire identifier les justifications des lectures majoritaires et susciter la perception de leurs limites ;	Aider à l'identification de postures et des compétences de lecture exprimées au cours de la discussion

	- faire examiner ce qui justifie les lectures dissidentes et les désaccords	
Négociation d'une question de lecture	Entretenir la recherche collaborative d'une problématique aussi pertinente que possible.	Aider à l'identification de postures et des compétences de lecture exprimées au cours de la discussion

3. Propositions pour la formation

Nous avançons dans cette section trois propositions pour susciter et accompagner la réflexion des enseignants sur les manières de former un lecteur impliqué et critique grâce aux conduites hybrides de travaux de lecture.

Nous avons pu montrer que les usages des blogs et des forums ne suscitent pas par eux-mêmes des renouvèlements didactiques profonds. Nous avons même pu repérer chez des professeurs avec lesquels nous avons collaboré des utilisations visant à accentuer le contrôle sur les propositions d'élèves, à modéliser les réactions exprimées ou à construire une lecture attendue. Mais les échanges asynchrones mettent l'enseignant en face de verbalisations de lectures plus nombreuses et développées que celles qui peuvent émerger oralement dans un cours dialogué. Ils créent ainsi une situation propice à une réflexion sur la progression d'ensemble du travail de lecture et sur la construction de régulations spécifiques.

Une formation aux pratiques hybrides nous semble donc à concevoir comme un processus d'accompagnement aux renouvèlements des dispositifs de lecture à travers des usages des blogs et des forums. Présenter une ingénierie hybride comme un modèle à appliquer empêcherait la recherche que l'on attend d'un enseignant en formation. Celui-ci doit pouvoir opérer des choix permettant de rendre les travaux hybrides compatibles avec les conditions ordinaires d'enseignement et ses représentations.

Nous concevons donc une formation à et par la conduite hybride des lectures comme un moment d'expérimentations réfléchies au cours duquel les professeurs doivent pouvoir apprendre à reconnaitre les manifestations de réflexion dans les billets des élèves et interroger l'efficacité de nouveaux gestes professionnels.

Trois modalités complémentaires d'accompagnement de l'innovation didactique sont examinées dans les sous-sections qui suivent. Nous défendrons d'abord l'intérêt de placer l'enseignant en situation de vivre les processus qu'il cherche à entretenir chez ses élèves, puis nous reviendrons sur les confrontations aux écrits asynchrones des élèves, enfin nous

aborderons plus globalement les raisons et les moyens d'animer une communauté de pratiques professionnelles.

3.1. Deux tentatives pour faire vivre une démarche hybride de lecture en formation continue

Les analyses des pratiques effectives ont montré des limites aux relances réflexives lors d'enseignements hybrides de la lecture. L'accompagnement des partages et échanges en ligne n'a pas toujours permis la collaboration des lecteurs ; la conduite des retours sur des séquences de billets a parfois réduit l'effort interprétatif. En tenant compte de ces limites, nous proposons d'inviter des enseignants en formation à saisir par l'expérience les processus cognitifs exigés par la collaboration asynchrone et synchrone entre lecteurs afin qu'ils envisagent plus clairement les gestes professionnels utiles à la conduite d'une démarche hybride.

Au cours de l'année universitaire 2017-18, nous avons, à deux reprises, invité des professeurs de lettres en formation continue à expérimenter une démarche hybride de lecture de type analytique. Les temps de travail suivants ont été articulés :

- après envoi par courriel d'un texte littéraire, les professeurs ont partagé leurs textes de lecteur sur un espace numérique configuré en forum, pendant environ trois semaines ;

- en présentiel, un temps de retour sur le fil des billets a amené à un débat interprétatif ;

- au cours de la même séance, les enseignants ont construit collaborativement des problématiques de lecture tenant compte des positions exprimées en ligne et dans le débat.

La première expérimentation a été menée au cours d'un stage de formation visant à renouveler les approches analytiques de la lecture qui a réuni des professeurs de lycée et de collège du bassin de Mantes- La Jolie (78)[264]. Ceux-ci ont commenté collaborativement un poème en prose de Jean-Michel Maulpoix, « Convalescence du bleu après l'averse » choisi dans *Une histoire de bleu* (1992). (Les textes lus figurent en annexe 24 II). Les échanges en ligne sur un mur virtuel *Padlet* configuré en forum ont conduit à la publication de 13 billets du 21 décembre 2017 au 03 février 2018 (en annexe 24 I 1) ; le retour sur les billets s'est déroulé le 14 mars 2018 (transcription en annexe 24 III 1).

[264] Dont le professeur J, le seul participant à ce stage ayant l'habitude d'utiliser des échanges asynchrones avec ses élèves.

La seconde expérimentation a eu lieu au cours d'un stage de formation continue intitulé « former un lecteur impliqué et critique » rassemblant des professeurs de collège et de lycée de l'académie de Versailles Ces enseignants ont confronté leurs lectures du poème en prose « Un rêve » d'Aloysius Bertrand, dans *Gaspard de la Nuit* (1842). La phase de travail à distance s'est déroulée sur une plateforme pédagogique de l'université de Cergy-Pontoise du 18 mai au 06 juin 2018 (annexe 24 I 2). Les échanges en présentiel ont eu lieu le 07 juin 2018 (transcription en annexe 24 III 2). Les transcriptions des bilans de ces expériences par les professeurs sont réunies en annexe 24 III 3.

Les données recueillies permettent d'interroger non seulement les éventuels déplacements de représentations déclarés par les formés mais aussi les attitudes socio-cognitives qu'ils adoptent au cours de l'expérience, de manière à comprendre en quoi elles préparent l'élaboration de gestes professionnels.

Quelques semaines avant le début de chaque expérimentation de travail hybride, un premier partage en présentiel de verbalisations des réceptions d'un autre texte littéraire (après un temps d'écriture sur papier) a cherché à faire comprendre la nature de l'effort attendu pour exprimer des lectures subjectives, en particulier esthétiques. Ces premiers travaux avaient aussi pour but le déplacement de certaines habitudes professorales (comme la recherche immédiate de notions littéraires ou d'objets d'études que pourrait illustrer le texte lu).

Pour les différentes expériences de verbalisation des réceptions, nous avons donc sélectionné des textes fortement évocateurs, suggérant des espaces et des attitudes humaines tout en résistant à une élucidation trop rapide Nous avons privilégié les poèmes en prose parce qu'ils constituent des textes complets et denses et qu'ils reposent sur une tension entre la narration (description) et l'usage poétique de la langue. Après réflexion sur nos propres lectures participatives de ces deux poèmes en prose, nous avons estimé qu'ils pouvaient favoriser l'émergence de concrétisations (imagées et sonores), la reconstitution narrativisante de scènes fictionnelles, une rêverie sur des motifs ainsi qu'une expérience des rythmes et des « formes » (Macé, 2011). Nous les avons sélectionnés aussi parce qu'ils sont suffisamment résistants pour susciter l'exploration de significations et qu'ils autorisent une lecture autoréférentielle. Ils permettent donc d'articuler des interprétations de natures différentes (actualisantes et contextualisantes).

Les analyses des écrits asynchrones indiquent que les professeurs ayant accepté d'intervenir en ligne ont cherché à rendre compte de manière évocatrice de leurs expériences de réception.

Pour le stage académique, la demande d'écriture en ligne donnait les indications suivantes :

> Chers collègues,
> J'ai envoyé par courriel le poème en prose « Un rêve » d'Aloysius Bertrand.
> Je vous propose d'utiliser le forum pour partager nos textes de lecteurs après une lecture recueillie du poème. Il s'agit, à la manière de ce que nous avons déjà vécu en présentiel, de poster dans les prochains jours au moins un billet verbalisant des réactions de lecteur.
> Utilisons le forum pour exprimer nos expériences de lecture, sans considérer pour l'instant le texte par rapport à des objets d'étude, des catégories littéraires ou des mouvements ni entrer dans des analyses.
> Indiquons par exemple (même brièvement ou allusivement) : des associations avec des expériences littéraires, esthétiques ou vécues, des images mentales ou des rêveries éveillées par le poème ou encore des émotions esthétiques. Interrogeons le cas échéant ce qui pose question (comme des tensions entre des ressentis ou des incertitudes). (1, le formateur)

Cette demande de partage des textes de lecteur laisse à chacun la possibilité de choisir ce qu'il veut partager et suggère des catégories de verbalisations partageables (fondées sur la distinction d'aspects de la participation qui avaient été définies au cours du stage). Le partage des textes de lecteurs entre formés a fait l'objet de précautions analogues à celles que justifie Bénédicte Shawky-Milcent (2014) pour ses dispositifs d'enseignement : les participants à l'expérience peuvent garder pour eux ce qui leur parait trop intime et choisir leur degré d'engagement. Comme pour le partage en présentiel, les propositions en ligne résultent d'un tri au sein de vécus subjectifs et impliquent un effort pour dire une lecture personnelle d'une manière audible par la communauté.

La consigne n'a mobilisé que cinq des professeurs ayant assisté à la première journée du stage[265]académique. Pour le stage de bassin, une demande semblable a entrainé des écrits de huit professeurs différents [266]. Les retours oraux lors de la première expérimentation, quant à eux, ont engagé presque tous les professeurs. Est-ce à dire que l'intervention écrite en ligne constitue un risque plus difficile à accepter ?

Les écrits asynchrones traduisent un effort pour préciser des mouvements de la subjectivité et rendre compte de diverses associations et images mentales. À propos du poème d'Aloysius Bertrand, une contributrice rapproche des expériences de réception :

[265] La première journée de ce stage a réuni 15 professeurs, 7 d'entre eux ont assisté à la seconde journée.
[266] Pour un effectif de 10 professeurs régulièrement présents.

> Paysage sombre et lunaire -> romans gothiques ; passage de *Pauline* de Dumas où le personnage principal accoste sur la côte près de l'abbaye où se trouve enfermée Pauline, en pleine tempête. Du coup, cela me fait aussi penser aux tableaux de Vernet. (2, Charlène)

Les concrétisations imageantes éveillées par le poème sont résumées en quelques notations mobilisant la bibliothèque puis la pinacothèque intérieure de la lectrice. Une autre professeure mêle souvenirs personnels et littéraires : «"Un rêve" m'a évoqué des randonnées de jeunesse, les bottes de sept lieues, des visites dont on se souvient vaguement parce qu'on était trop jeune ou las. » (3, Hortense). Ces deux textes de lecteurs prolongent le rêve reconstitué dans le poème par des rêveries personnelles.

Les échanges asynchrones entre les participants au stage de bassin permettent de confronter des jugements de gout et de valeur. Une lectrice de « Convalescence du bleu après l'averse » poste d'emblée trois billets à quelques minutes d'intervalle, pour approfondir l'évaluation suivante :

> Que de platitude ! Un poème sur la pluie et le beau temps, inspiré de derrière une fenêtre. Des mots sans résonance : ce bleu qui déclenche des envolées lyriques, je ne parviens pas à le voir. « éclaboussé de croyance » n'éveille rien. […] Ce texte m'énerve. Il cultive le cliché. Ah ! Le Ciel... Ah ! Les paysans de nos chères campagnes... Ah ! Un soupir et un bouquet de fleurs… Un peu de douceur dans ce monde de brutes… L'amour tout ça tout ça... La dernière phrase me laisse perplexe. (1 Julie).

La contributrice engage une dispute critique en soulignant une irritation dont elle commentera l'intensité lors des échanges en présentiel. La recherche de formules assassines bien rythmées (« ce bleu… je ne parviens pas à le voir », l'anaphore de l'exclamation), le recours à l'ironie (« Ah ! les paysans de nos chères campagnes ») permettent d'articuler les jugements de gout et les jugements de valeur littéraire fondés sur des critères d'originalité. Par la suite, la professeure avance des « hypothèses » qui reviennent sur sa première réaction (sans doute grâce à une recherche d'informations) : « Je suis passée complètement à côté du texte […] Replacé dans son contexte ce poème prend un tout autre sens. » (3, Julie)

Les échanges asynchrones révèlent aussi une attention particulière aux zones d'incertitude des textes, comme dans les deux billets suivants :

> J'ai vu des images de caricatures de bourreaux (Franquin « Idées noires »), une guillotine et j'ai cherché la part de verre qu'il y aurait dedans (« la barre du bourreau s'était, au premier coup, brisée comme un verre » autre résistance du texte en première lecture !) (Forum stage académique, 3, Hortense).
>
> « Puisque l'amour précisément est notre tâche, notre devoir » c'est l'adverbe « précisément » qui m'interroge : quel sens lui donner ? […] Et puis le mot « devoir » avec sa connotation morale, que vient-il faire au milieu du « on dirait » enfantin qui éclabousse tout le poème ? La phrase très longue de cette quatrième strophe reste difficile à expliquer.

> Pour moi, ce poème n'est pas si limpide, au contraire. Plus je le lis, plus il est obscur (Forum stage de bassin, 6, anonyme).

Les intervenants interrogent là directement des significations. Ils reviennent sur des énoncés étranges (« la barre du bourreau s'était brisée comme un verre » et « l'amour précisément est notre tâche ») pour examiner leurs potentialités signifiantes, non pour les expliquer ou les analyser. Ils proposent ainsi à la communauté des points d'appui pour un travail collaboratif d'interprétation et, en fait, adoptent une attitude (ou préparent un « geste ») permettant de stimuler la réflexion des lecteurs.

L'examen des retours sur les expérimentations indique en outre que plusieurs professeurs ont éprouvé un intérêt à la lecture des écrits asynchrones. Certains commentaires mentionnent le plaisir de découvrir les expressions des lectures participatives d'autrui, qui ont enrichi leur réflexion, ainsi :

> (47 : 45) Max : […] moi j'ai bien aimé lire les commentaires des collègues voir les réactions/voir comment on envisageait directement//changer de posture et voir comment nous profs on confronte nos lectures/nos visions (Stage du bassin de Mantes retour sur le stage le 04 avril 2018).

Pour ce professeur, la lecture des interventions de ses collègues confirme qu'il est possible d'« envisag[er] directement » le poème c'est-à-dire à partir de ses réactions sans s'appuyer (uniquement) sur ses connaissances littéraires. Le travail en ligne semble l'aider à déplacer ses manières d'aborder le texte en donnant accès à un ensemble de « visions » du poème.

L'intérêt d'une confrontation asynchrone de lectures divergentes est également souligné par plusieurs enseignants. L'interaction suivante décrit comment la lecture des billets peut entretenir une réflexion sur la première lecture :

> (29 : 15) Le formateur : j'aimerais bien savoir […] si la lecture du mur virtuel a modifié votre lecture ?
> Sandy : pour moi ça a approfondi ma lecture dans la mesure où comme je l'avais [le poème] accueilli de façon très positive/il n'y avait pas cette irritation dont tu [Julie] as fait part [//[…] mais en fait qui d'une certaine manière a enrichi ma propre lecture//[…] le fait de voir tout un tas d'irritations/une forme d'obstacle/m'a obligée à réfléchir/à vraiment mettre en mots ma propre interprétation du texte pour pouvoir d'une certaine manière comprendre/ notamment la tienne […] au final/mes premières impressions étaient relativement vagues // ta lecture notamment m'a obligée vraiment à construire mon propos quoi et à réfléchir en amont à précisément ce qui me plaisait ou ce qui pouvait faire obstacle dans le texte
> Patricia : […] moi aussi dans un premier temps le poème ne m'avait pas trop plu/ mais le fait que Julie réagisse avec autant de vigueur m'a poussée à le relire autrement et finalement à revenir sur ma propre première lecture pas très enthousiaste// du coup à la lecture des autres posts j'ai trouvé beaucoup plus d'intérêt à ce texte et aussi des richesses […] après coup j'ai vu une espèce de métaphore de l'impuissance du poète de l'écrivain à saisir la

> beauté/et la souffrance et en même temps le défi qu'il y a à écrire la beauté la nature (Stage de bassin Mantes retours sur les échanges en ligne, le 14 mars 2018).

Pour les deux professeures, les jugements très critiques des posts 1 à 4 interrogeant la valeur artistique du poème ont entrainé une réflexion sur leur propre participation associée à une recherche de significations. La première enseignante souligne que les propos de Julie l'ont conduite à clarifier ses « impressions » pour interroger son évaluation d'emblée favorable. Elle décrit un retour à une participation plus attentive à l'expérience (« mes premières impressions étaient relativement vagues ») grâce au témoignage d'une autre lectrice. (« ta lecture […] m'a obligée […] à réfléchir »). La seconde enseignante reconstitue un cheminement vers une distanciation interprétative. La lecture des jugements défavorables entraine la révision de sa propre lecture pourtant « pas très enthousiaste ». La découverte d'un gout pour le poème la conduit à dégager une piste interprétative (« une métaphore de l'impuissance du poète […] à saisir la beauté/et la souffrance »).

Les enseignants expriment donc par l'écriture et la parole un effort de clarification de leurs lectures participatives. Ils commentent également la prise en compte des verbalisations d'autrui pour interroger leur propre lecture. L'alternance de ces deux attitudes complémentaires (la première relève de la concentration sur soi, la seconde, d'une attention aux propositions des autres lecteurs) est entretenue par les échanges à distance et l'articulation des interactions asynchrones et en présentiel.

Au cours des moments de retour sur les fils de billets, les professeurs ont su relancer leur réflexion collaborative en prenant en compte la diversité des positions exprimées en ligne. Le formateur a proposé sur l'espace numérique ou oralement une synthèse des différents billets ; par exemple, dans le cas du stage de bassin :

> Je viens de relire l'ensemble des billets. Deux jugements s'opposent nettement :
> - une réception quasiment irritée devant un poème plat, plein de clichés conduit à en interroger le sérieux ;
> - une adhésion à la fraicheur de certaines images (« la ville aussi essaie des phrases ») ou aux rythmes, à une certaine langueur en particulier.
> Certains énoncés du poème résistent (source d'irritation ou acceptation ?) « le ciel tout éclaboussé de croyance » ou encore « puisque l'amour précisément est notre tâche, notre devoir, ... » Que signifient ces références à la croyance et à l'amour devoir ? Quelle place leur donner dans nos jugements de gout ou de valeur ? (13, Le formateur)

Le passage au travail synchrone a permis aux professeurs de se situer par rapport à l'ensemble des lectures exprimées sur le forum ; ils ont élargi leur regard en prolongeant la synthèse amorcée par le formateur. L'enseignante de Mantes qui en ligne avait mis en question

fortement l'intérêt du poème de Jean-Michel Maulpoix décrit une complexification de son jugement grâce aux échanges en présentiel :

> (21 : 28) Julie : en fait/à la fois le contexte historique et les apports théoriques permettent de voir que ce texte est un objet construit et non pas quelque chose de jeté/disons que ça me réconcilie avec le texte/les interventions de mes collègues//maintenant/c'est (*rire*) /étrange parce que ça n''éveille rien chez moi en tant que lectrice (Stage de bassin Mantes retours sur les échanges en ligne, le 14 mars 2018).

L'enseignante indique que les lectures impliquées d'autrui n'ont pas modifié son expérience esthétique « ça n'éveille rien en moi en tant que lectrice ». Mais, tout en soulignant la permanence de son déplaisir, elle note que les interventions (informées) des autres professeurs eu pour effet de la « réconcilie[r] » avec le texte c'est-à-dire de lui permettre d'envisager le poème en tant « qu'objet construit ». Dans son cas, l'articulation des travaux asynchrones et synchrones a rétabli les conditions d'un travail interprétatif, en rendant possible une interrogation sur l'intentionnalité du poème.

Lors des échanges en présentiel, il a parfois suffi au formateur d'attirer l'attention sur les énoncés jugés résistants ou étranges dans certains billets pour déclencher de nouvelles propositions de significations. L'interlocution suivante montre comment les participants au stage académique prolongent le travail sémiotique manifesté en ligne :

> (17 : 08) Le formateur : un billet pose un certain nombre de questions/que pensez-vous de ces questions ? […] Le formateur (*relit le billet*) « j'ai cherché la part de verre »/j'ai trouvé la formule intéressante/et vous citez « la barre du bourreau s'était au premier coup brisée comme un verre » et là vous dites « c'est une résistance »/il me semble que ce n'est pas une résistance du même type [que l'identification de Dom Augustin]/ce n'est pas une question de compréhension
> Hortense : non/c'est les images que ça a provoquées en moi/j'ai cherché quel élément était en verre dans la hache du bourreau// […] le verre c'est ce qui est transparent […]
> Charlène : comme par la suite il parle des torches qui s'éteignent/la comparaison montre la fragilité de ce rêve qui rapidement allait//comme le verre transparent mais aussi très fragile/comme quand on essaie de se souvenir d'un rêve/on se dit comment j'en suis arrivé là/on essaie de reconstituer le cheminement/et du coup ce rêve qui lui échappe/il dit « je poursuivais d'autres songes » […] pour moi il y a aussi un univers sonore/ de la même façon que l'on commence avec le glas/ça se termine avec cette image qui est pour moi moins une image qu'un son/ ce qui fait basculer dans un autre rêve ou dans la dilution du rêve c'est le bruit de la barre qui se brise […]
> Le formateur : regardons les mots/ « elle s'était brisée comme UN verre »/on aurait peut-être attendu/elle s'était brisée
> Julie/ Hortense : comme du verre
> Le formateur : oui//est-ce que on peut essayer de se servir de cette remarque ?
> Charlène : homophonie entre verre et vers […]
> Julie : […] ça fait écho avec le poème en prose//ça casse la métrique du vers
> (Stage académique retours sur les échanges en ligne, le 07 juin 2018).

Les professeures acceptent de considérer collégialement la question exprimée en ligne par l'une d'elles pour explorer les virtualités signifiantes d'un énoncé étrange. Les connotations

du mot verre sont d'abord explorées pour interroger la tension entre la logique narrative et l'onirisme dans le poème en prose. Une interprétation autoréférentielle est avancée dès que le rapprochement des signifiants verres/vers est suggéré. Le développement de l'effort interprétatif est certainement favorisé par le choix d'un poème en prose relativement résistant, qui conduit plus facilement qu'un récit fictionnel à suspendre la valeur anecdotique du texte et à activer un travail de symbolisation (Marghescou, 1974).

Lors du dernier temps de travail en présentiel, les professeurs ont cherché à avancer des problématisations par retour sur les différents points de vue des lecteurs. Les questionnements proposés prolongent les réflexions engagées en ligne et au cours des moments de débat interprétatif. Une des professeures de Mantes, par exemple, approfondit par sa question la réflexion sur la force poétique du texte lu : (35 : 36) « Julie : en fait j'ai pas trop osé le mettre comme ça sur le *Padlet* […] j'aimerais bien creuser cette question de savoir où est l'art dans ce poème » (Stage de bassin Mantes retours sur les échanges en ligne, le 14 mars 2018).

Les participants au stage académique ont questionné les significations collaborativement discutées. Certains reviennent sur la traduction poétique du rêve :

> (29 : 30) Hortense : quelle écriture pour donner corps ou retranscrire un rêve ? Comment retranscrire l'immatérialité d'un songe à l'écrit ?
> Professeure 2 : comment s'articule la tension entre rêve et cauchemar ? Rêve personnel et rêve poétique ? (Stage académique retours sur les échanges en ligne, le 07 juin 2018

D'autres questionnent le renouvèlement de l'écriture poétique :

> (28 : 28) Julie : j'ai deux problématiques qui se recoupent/en quoi cette évocation lyrique peut-elle être lue comme un art poétique ? […] 28 : 57 comment le poète retrace-t-il à travers son rêve son cheminement vers une poésie nouvelle ?
> Natacha : comment passe-t-on de la déformation onirique à la déformation poétique ?
> Charlène : en quoi ce poème en prose questionne-t-il la création poétique ? *(idem)*

Les bilans proposés par les professeurs sur la démarche expérimentée indiquent une prise de conscience de déplacements des postures de lecture habituellement adoptées quand il s'agit de préparer les enseignements. Ils commentent la progression réflexive à laquelle ils ont contribué. La déclaration suivante décrit même une « découverte » :

> (48 : 39) Professeure 1 : […] le fait que sur le *Padlet* on puisse lire ce que les autres ont écrit avant d'écrire soit même/pour moi ça a été vraiment un pas de côté par rapport à la pratique habituelle/parce qu'on s'appuie sur la pensée des autres pour penser soi-même/alors que/bon en classe bien sûr/dans un cours dialogué ça peut arriver/mais c'est plus anecdotique alors que là ça fait partie du processus et pour moi ça/ça a été une VRAIE découverte//et je l'ai testée en classe et c'est/c'était super 49 : 31 ça m'a ouvert les yeux sur le fait que la parole/enfin la pensée n'était pas assez partagée dans la classe (Stage du bassin de Mantes retour sur le stage le 04 avril 2018).

En établissant une distinction entre les échanges en ligne et la situation du « cours dialogué » qui admet une collaboration « plus anecdotique », cette enseignante clarifie un enjeu de la démarche hybride. Pour elle, il s'agit bien d'entretenir un effort interprétatif par les échanges (« ça m'a ouvert les yeux sur le fait que la pensée n'était pas assez partagée en classe »).

Une participante au stage académique revient sur l'explication de textes à laquelle elle a été formée :

> (00 : 45) Hortense : moi/je vous le dis très sincèrement ça me libère […] pour moi l'exercice d'explication de textes tel qu'on me l'a proposé quand j'étais au lycée/j'ai souvent été//déçue/parce que j'avais l'impression que le professeur me disait ce que je devais penser du texte// et j'ai jamais réussi à être vraiment active/et ça a même créé des blocages chez moi//et la façon dont cet exercice propose d'aborder le texte/avec des images/des ressentis/je trouve ça assez libérateur//et la façon dont vous l'avez mené avec « Un rêve » d'Aloysius Bertrand (Stage académique le 07 juin 2018 retour sur le stage).

La déclarante affirme un besoin de s'émanciper de l'explication de textes guidée qu'elle a connue comme élève et étudiante. Avoir vécu une démarche collaborative reposant sur l'interrogation des lectures exprimées en ligne semble lui avoir ouvert des pistes. Elle se montre en outre consciente que l'accompagnement hybride du travail de lecture implique des gestes professionnels spécifiques, auxquels elle fait allusion en évoquant « la façon dont » le formateur « [a] mené » le travail de lecture.

Les bilans de l'expérimentation ont aussi suscité un début de réflexion sur des gestes professionnels à travers des interrogations sur l'adaptation de la démarche hybride à tel contexte d'enseignement. La remarque suivante évoque une tension entre l'expression d'une lecture personnelle et la reprise d'interprétations disponibles sur Internet :

> (03 : 38) Charlène : sur la difficulté à mettre ça en place avec des élèves en travail à la maison par exemple/parce que par exemple sur le poème « Elévation » qui est très étudié/ils vont trouver beaucoup de commentaires en ligne/quelle va être la part réelle d'interprétation de l'élève et /finalement quelque chose qui a été copié-collé d'un autre site/est-ce qu'on va réussir à les faire transcrire quelque chose de personnel ? (*idem*).

Les analyses des pratiques effectives que nous avons commentées au chapitre 2 montrent que la confusion sur le contrat didactique (accueillir ou non « l'interprétation personnelle de l'élève ») bien plus que le fait d'échanger en ligne peut favoriser le « copier-coller » non réfléchi de ressources. La remarque de l'enseignante a cependant l'intérêt de poser la question des attentes professorales (dans le cas d'un texte « très étudié ») et des moyens d'entretenir à distance un effort d'écriture des lectures.

Une autre professeure évoque l'importance du choix du texte ; elle remarque :

(02 : 35) Anne-Sophie : là vous avez donné deux poèmes en prose et je trouve que ce sont des textes qui se prêtent/plus réticents//il y a différentes interprétations/pareil je suis en collège/on étudie très peu les poèmes en prose ou alors/pas aussi compliqués/on a plus des textes je trouve où l'interprétation//c'est dur de trouver des textes très divergents quoi ou après [*incompréhensible*] des personnages/souvent c'est des textes euh//pas très difficiles en soi/une fois qu'on a trouvé le sens (*idem*).

La remarque renvoie à une conception d'un entrainement à la compréhension des textes préalable à l'apprentissage interprétatif que les programmes du collège, de l'école primaire et du préélémentaire démentent. Cependant, en pointant une limite (précédemment justifiée) de notre expérience, la déclarante n'est pas loin de suggérer le besoin d'un geste didactique consistant à choisir le texte étudié à partir d'une lecture attentive à l'expérience esthétique et à la pluralité signifiante (« c'est dur de trouver des textes très divergents »).

Nous remarquons donc que dans les deux situations de formation, des professeurs ont adhéré à la démarche hybride proposée et cherché à entretenir collaborativement un travail interprétatif à propos de poèmes en prose que beaucoup découvraient. Les attitudes socio-cognitives qui leur ont permis de tenir une place dans l'expérience vécue en formation ont des analogies avec des gestes professionnels visant à relancer la réflexion collaborative d'élèves-lecteurs. Les analyses des échanges en forum et en présentiel montrent en effet l'expression de trois conduites intéressantes pour l'accompagnement d'une démarche hybride :

- une attention à des énoncés poétiques jugés étranges, qui permet de dépasser la seule lecture élucidante (qui cherche à rapporter le poème à une symbolique) ou la tentation d'exposer d'emblée des interprétations contextualisantes (savantes). Il est intéressant de constater que le partage de savoirs littéraires a été appelé par la confrontation des écrits asynchrones de la réception (surtout au cours du stage de bassin) ;

- une réflexion sur les textes de lecteur d'autrui pour en saisir la logique, clarifier des réactions de lecteur et pour enrichir des lectures esthétiques ;

- la prise en compte d'un ensemble de lectures (plus ou moins variées) au sein de la communauté interprétative pour relancer l'examen des potentialités signifiantes des poèmes et problématiser l'étude du texte.

L'expérimentation a également provoqué une réflexion sur la progression du travail de lecture et les exigences d'un partage asynchrone des écrits de la réception. La déclaration suivante exprime une interrogation sur le sens que peut prendre pour des élèves le partage à distance de verbalisations de la lecture : (04 : 20) « Hortense : là on se met en situation avec des adultes dont c'est la matière/première/la littérature/ […] et je me pose quand même la question d'une mise en pratique

avec des élèves » (Stage académique le 07 juin 2018 retour sur le stage). La professeure aborde judicieusement la question de la dévolution des échanges asynchrones entre lecteurs.

3.2. Apprendre à lire des efforts de lecture dans des écrits asynchrones

La description des gestes professionnels en ligne et en classe développée à la section 2 présuppose une capacité à lire les lectures des élèves et leurs évolutions à travers les successions de billets, Cette compétence comporte deux composantes principales :

- pouvoir rapporter les écrits asynchrones à des postures de lecture, c'est-à-dire identifier les combinaisons des modalités participative et distanciée qu'ils reconstituent ;

- pouvoir identifier des points d'appuis pour les relances, c'est-à-dire des changements de postures ou des ruptures au sein d'une succession de billets.

Des interrogations spontanées sur ce que les écrits en ligne révèlent peuvent naitre chez des professeurs en formation ; mais nous pensons qu'il est important de déplacer leur regard en inhibant certains réflexes évaluatifs acquis (et en différant des catégorisations automatisées). Pour cela, il est possible de créer une lecture heuristique des fils, de nature à interroge ce qui semble suggestif dans les écrits asynchrones. En tenant compte de leur propre expérience de lecture du texte commenté en ligne par des élèves, les professeurs peuvent être invités à discuter des éventuelles intuitions ou fulgurances, à interroger des expressions d'incertitudes ou de difficultés à lire. Il est intéressant aussi qu'ils questionnent les relations entre des écrits asynchrones et qu'ils repèrent les points de divergence.

Comme nous l'avons suggéré en conclusion de la deuxième partie, cet effort pourrait peut-être entrer en synergie avec l'examen de forums non scolaires de lecteurs adolescents. En effet, l'interrogation d'un « déjà-là » dans les pratiques sociales nous semble utile pour aiguiser le regard professoral sur des posts de lecteurs et apprendre à identifier les compétences qu'ils expriment.

Une formation peut donc chercher à armer les professeurs pour qu'ils puissent isoler des manifestations de réflexivité dans les échanges en ligne entre lecteurs. Certaines catégories constituées dans le cadre de recherches en didactique pour distinguer différents écrits de la réception peuvent constituer des outils de formation en aidant les professeurs à accéder à une lecture des écrits asynchrones plus attentive aux processus exprimés. En appui sur des unités originellement conçues pour des analyses fines, les enseignants en formation peuvent être

conduits à interroger la progression des dispositifs de lecture et la diversification des écritures métatextuelles qu'ils demandent à leurs élèves.

Les travaux semi-expérimentaux de Chloé Gabathuler explorent une grande diversité de traces de lectures réelles. La chercheuse postule que les « jugements formulés sur les textes sont les manifestations dans les discours d'une relation esthétique au texte littéraire » (2016, p.147). Ses analyses qualitatives des propos d'élèves et de professeurs filmés reposent sur trois grandes catégories de jugements : « esthétique, éthique et émotionnel » (*idem)* divisées en sous-catégories. Ces unités peuvent être utiles pour la formation dans la mesure où elles rendent sensibles des opérations cognitives à travers des actes de langage fréquents lors des partages synchrones comme asynchrones entre lecteurs. Trois sous-catégories nous paraissent particulièrement intéressantes :

- la sous-classe « signifiant » renvoie aux « jugements […] sur la facilité ou pas de lecture » (p. 119) ;

- la sous-catégorie « polysémie » regroupe « les jugements [qui] évaluent de manière positive ou négative la capacité du texte à générer plusieurs pistes interprétatives. » (*idem*) ;

- les jugements d'« intérêt » « portent sur la capacité du texte à interpeler le lecteur, le pousser à se questionner sur ses buts, ses visées » (p. 120).

Ces trois unités constituent des expressions privilégiées de l'effort pour accéder à une lecture participative et distanciée. Autrement dit, elles manifestent des retours sur ce que nous appelons les pôles de l'attention à l'expérience et de la relance interprétative (voir la première partie). À ce titre, ces jugements révèlent des questionnements sur la compréhension et l'appropriation qu'un professeur désireux de tutorer des interactions en ligne devrait s'habituer à identifier pour ajuster ses interventions. Le repérage de ces formes de jugement implique la posture d'« écoute » ou de lecture « suspendue » des paroles et des écrits asynchrones d'élèves lecteurs décrite par Shawky-Milcent (2014, p. 471).

Les unités d'analyse que nous avons élaborées pour la présente étude peuvent également servir à former à une lecture heuristique des textes de lecteurs asynchrones, pour deux raisons. D'abord la distinction entre les textes de lecteur participatif (de *lisant)* et les synthèses de la participation et de la distanciation (interprétative) peut être utile aux professeurs parce qu'elle correspond à deux manifestations de prises de recul sur les lectures qui n'occupent pas la même place sur la scène scolaire. Les écrits appartenant à la seconde catégorie expriment les prises de

conscience de relations entre des réactions et des significations plus objectivables ; par conséquent, ils révèlent une forme de réflexivité que les programmes privilégient. Nous n'entendons pas avec cet argument dévaloriser les textes plus strictement centrés sur les réactions des lecteurs et la reconfiguration fictionnelle. Nous avons même montré que ces derniers exprimaient aussi une recherche de significations (exprimer des réactions est une manière de les rendre signifiantes). Pour autant, la définition même des activités de lecture dans l'enseignement secondaire français renvoie à un parcours interprétatif qui implique justement l'articulation des réactions des lecteurs et des significations appelées par les textes, comme l'indiquent, entre autres, les programmes du cycle 3 :

> Les activités de lecture […] supposent à la fois […] une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur (MEN, 2015 p. 108).

La demande institutionnelle réclame donc une évolution des textes de *lisant* à travers leur partage et suggère bien que la « verbalisation des expériences de lecteur » doit s'intégrer à des expressions plus distanciées.

Ensuite, nos sous-catégories peuvent aider les professeurs à se situer dans la variété des expressions de lectures. Les textes du lecteur participatif centrés sur l'univers du texte disent beaucoup sur ce qui questionne les lecteurs impliqués, même quand ceux-ci ne parviennent pas encore à énoncer des jugements ou à caractériser leurs propres réactions. Quand ils sont centrés sur le monde intérieur du lecteur, ces textes informent sur la conduite participative, et parfois de manière détaillée, surtout quand ils reconstituent les modulations de la lecture subjective au cours de la lecture. Conduire des enseignants à saisir à travers ces écrits différents aspects de la lecture participative en contexte scolaire nous semble même constituer un enjeu de formation important.

En somme, le réinvestissement en formation des catégories que nous avons retenues pourrait permettre aux enseignants de s'interroger sur ce qui se construit dans les écrits asynchrones (et dans d'autres écrits ou dans les paroles des élèves lecteurs). Ces notions permettraient aux praticiens de distinguer des expressions de compétences de lecture, sans recourir trop rapidement aux attentes normatives traditionnelles (de justifications par des analyses, de mise en ordre d'un métadiscours visant à faire le tour des interprétations institutionnalisables).

3.3. Accompagner les expérimentations de démarches hybrides

Notre troisième proposition envisage la question du soutien aux expérimentations nécessairement exigeantes de dispositifs hybrides. La formation des professeurs à une innovation qui implique de repenser à la fois les situations de communication (en ménageant des échanges suffisamment horizontaux) et la démarche de lecture (en suscitant pour les faire évoluer des écrits de la réception et en stimulant aussi bien l'actualisation que la contextualisation) se doit, à notre avis, de satisfaire deux exigences antagonistes. Il faut d'un côté tenir compte d'un certain conservatisme qui dépend de la situation même du praticien soucieux de conserver des équilibres qui lui assurent une reconnaissance au sein de sa communauté de travail. Une option de la professeure I par exemple en témoigne. Celle-ci a choisi de ne pas susciter des échanges en ligne pour tous ses élèves pour ne pas s'opposer à des craintes parentales de perte de contrôle lors du travail en ligne. Ce qui dans les faits a limité la portée des innovations qu'elle a mises en place. Or, il n'a pas été possible au chercheur de déplacer ce compromis chez une enseignante particulièrement volontaire pour innover. Il serait également difficile de le faire d'emblée en formation parce que la résistance touche au capital de reconnaissance construit par le praticien et qui par ailleurs lui permet d'innover. D'un autre côté, les expérimentations hybrides ont vocation à déplacer des représentations, entretenir des questionnements, et provoquer la réflexion sur les effets des enseignements mis en œuvre.

Une formation aux enseignements hybrides de la lecture nous semble donc exiger un accompagnement de la collaboration des praticiens au fur et à mesure de leurs expérimentations de dispositifs. Une pratique formative définie et étudiée par des chercheurs nord-américains nous semble intéressante pour y parvenir : le travail en « communauté d'apprentissage professionnelle » (Leclerc et Labelle, 2013). Ces communautés se constituent avant tout au cours de recherches d'innovations visant à faire apprendre tous les élèves à partir de recueils réguliers de preuves des apprentissages. Martine Leclerc et Jean Labelle rappellent cinq caractéristiques qui définissent une communauté d'apprentissage professionnelle :

> 1) une vision, des croyances et des valeurs communes ; 2) […] l'implication de tous les intervenants dans les prises de décisions ; 3) un apprentissage collectif au sein du personnel enseignant pour répondre efficacement aux besoins diversifiés des élèves ; 4) des conditions physiques […] et humaines […] favorables au travail de concertation et 5) le partage des pratiques ainsi que la diffusion de l'expertise qui amènent à revoir les interventions actuelles à la lumière des approches reconnues comme étant à haut rendement (2013, p. 90).

Faire vivre une communauté d'apprentissage professionnelle autour des pratiques hybrides de lecture passe par une alternance de temps collaboratifs de réflexions stimulés par

l'acquisition de savoirs didactiques et de périodes d'expérimentations suivies de bilans. Une formation elle-même hybride intégrant des phases d'échanges en forum semble pouvoir répondre au besoin de relier les acteurs et les moments de travail.

Des résultats avancés par des chercheurs québécois étayent l'hypothèse que l'usage du forum est utile à un accompagnement de l'innovation dans le cadre d'une formation collaborative. Dans leur contribution à un numéro de la revue *Education et francophonie* dressant un état des recherches sur les communautés d'apprentissage professionnelles, Christine Hamel, Sandrine Turcotte et Thérèse Laferrière s'intéressent à « l'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres »» (2013, p. 89) réunissant autour d'un expert des professeurs et la directrice d'une petite école dans une région éloignée du Québec. La formation recourt principalement :

- à un forum « conçu pour soutenir la coélaboration de connaissances » grâce à des possibilités spécifiques comme « la révision des contributions ainsi que la création de notes de synthèse » (p. 90) ;

- et à la visioconférence, dans une situation où les rencontres en présentiel sont rares.

Les auteurs interrogent les effets sur l'engagement des enseignants de « la combinaison de l'utilisation du réseau à des fins de communication et de collaboration ainsi que l'application des principes de la communauté d'apprentissage professionnelle » (*idem*). L'étude conclut à un effet positif du travail hybride (en l'occurrence très majoritairement à distance) sur le maintien des cinq traits (cités plus haut) caractérisant la communauté d'apprentissage professionnelle. Pour les auteures, le forum a l'avantage de permettre « aux participants de réfléchir plus attentivement à leurs interventions, tout en portant un regard critique et réflexif sur celles-ci. » (p. 90-91). L'article cependant rapporte surtout les effets positifs du forum aux outils et à leurs fonctionnalités. Il n'informe pas sur les gestes formateurs, qui semblent pourtant nécessaires, même dans le cadre d'une collaboration à « leadership partagé ».

Précisons notre vision du rôle du formateur au cours d'une séquence de formation hybride associant la collaboration entre enseignants et les temps d'expérimentation réfléchie dans les classes. Les analyses des deux actions de formation commentées en 3.1 permettent d'avancer les réflexions qui suivent.

Les premières réunions en présentiel peuvent offrir un cadre propice aux retours sur des notions dans le but que les acteurs parlent le même langage et posent les problèmes dans les mêmes termes. C'est d'autant plus indispensable que bien des mots couramment employés (par les praticiens, les chercheurs et les concepteurs des programmes) sont polysémiques et parfois difficiles à rapporter à des signifiants bien clairs. Les termes « interpréter/interprétation/s », « réactions des lecteurs » ou « lecture subjective », en particulier font l'objet d'usages si différents que les malentendus sont à craindre. Les premiers regroupements collectifs peuvent viser aussi à décrire une démarche de lecture hybride qu'il s'agira d'adapter et de mettre à l'épreuve.

Les expérimentations des professeurs en formation peuvent être assistées par des échanges collaboratifs en forum, pour maintenir un lien à distance entre les membres de la communauté au cours des expérimentations et soutenir la réflexion sur l'efficacité des dispositifs. Le formateur s'efforcerait alors de construire des gestes professionnels visant à accompagner les retours sur les enseignements et à relancer les questionnements. Il peut chercher à faire interroger des indicateurs d'apprentissages spontanément convoqué par les formés et à stimuler la réflexion sur les manifestations de l'effort interprétatif des élèves. Il peut aussi aider à décrire les résistances des apprenants pour faire prendre conscience des limites des dispositifs et stimuler les recherches de nouvelles stratégies d'enseignement.

Le formateur gagnerait à équilibrer des fonctions tutorales complémentaires (Nissen, 2012) par des gestes professionnels en ligne analogues à ceux que nous avons décrits pour les professeurs. Il pourrait ainsi mieux accompagner des retours sur des expérimentations qui s'effectuent nécessairement à des rythmes et selon des choix différents. Le stage de formation académique décrit en 3.1 constitue un exemple de formation hybride, développée pendant un semestre environ. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette action n'a pas permis de faire collaborer l'ensemble des enseignants pendant toutes les phases de travail. Les retours sur les tentatives d'innovations conduites dans les classes proposées d'abord en ligne puis en présentiel lors de la seconde réunion n'ont mobilisé que les professeurs d'emblée investis dans la réflexion didactique. Cependant, cette action permet d'étayer l'hypothèse qu'une formation collaborative hybride favorise l'entretien d'une réflexion sur les pratiques. Il a été possible, en effet, grâce aux partages de préparations et de bilans et aux quelques échanges à distance d'enrichir les retours sur les expérimentations au profit des travaux en présentiel du dernier regroupement. En contexte hybride de formation, un second temps de réunion en face à face

après une autre phase d'expérimentations accompagnées par des échanges en ligne pourrait donc viser :

- à préciser des dispositifs adaptant la démarche hybride de lecture (analytique ou cursive) selon les contextes, les niveaux et les profils des classes et selon des priorités dégagées par les enseignants ;

- à revenir sur des notions théoriques et partager de nouvelles connaissances apportées par la recherche ;

- à relancer des questions et des hypothèses, de manière à ouvrir une nouvelle phase d'expérimentations en communauté d'apprentissage professionnelle.

Conclusion du chapitre

La démarche hybride de lecture que nous avons décrite dans ce chapitre propose une réponse aux limites constatées à travers les analyses des pratiques effectives. Elle vise à dépasser la juxtaposition en ligne de lectures convergentes ou de fragments d'un commentaire voulu par l'enseignant en entretenant un questionnement sur les lectures exprimées. À cette fin, notre proposition repose sur une alternance d'échanges heuristiques horizontaux et de situations de stabilisation de significations partagées. L'articulation des travaux en classe et en ligne permet d'accroitre la visibilité des verbalisations de lecture, de garder trace des différentes réactions et significations et, surtout, de multiplier les possibilités de les interroger. L'innovation didactique réside autant dans l'usage des blogs pour installer un partage à distance des lectures participatives que dans un accompagnement des prises de recul sur des verbalisations de lectures publiées propre à susciter des négociations. Le tutorat des échanges à distance entre lecteurs ainsi que la conduite de temps de débats en appui sur les fils de publications sont des aspects essentiels pour donner tout leur sens aux situations scolaires de travail en ligne. Certaines des analyses du chapitre 2 ainsi que l'examen de déclarations d'élèves montrent qu'en l'absence de ces formes complémentaires d'interventions, les usages des blogs peuvent relever d'un contrat didactique ambigu. Il nous a donc paru nécessaire de décrire des gestes professionnels en ligne et en classe, de manière à cerner plus précisément les efforts que la conduite hybride de la lecture exige des enseignants.

Notre proposition ne constitue aucunement un dispositif à appliquer tel quel : nous la concevons plutôt comme une démarche qui peut être adaptée par les professeurs qui voudraient

l'utiliser. À cette condition, elle peut offrir un outil d'autoformation et de formation qui ouvre un nouveau champ de questionnement.

L'investissement d'une posture tutorale et la conduite de débats en appui sur les publications en ligne ne sont pas des entreprises simples. Au terme de quels tâtonnements les professeurs parviennent-ils à ajuster des interventions suffisamment efficaces à leurs yeux ? Quels gestes sont-ils plus vite construits ? Quelles difficultés et résistances surgissent -elles ? Car le regard sur les écrits asynchrones nécessaire pour parvenir aux régulations que nous avons décrites peut impliquer une modification des habitudes professionnelles.

Au-delà, nous interrogeons aussi le degré de renouvèlement des pratiques de lectures auxquelles notre hypothèse de travail hybride pourrait conduire. Peut-elle amener à repenser les progressions ? À articuler le travail d'expression des lectures participatives, esthétiques et interprétatives dans le cadre des approches analytiques ? À entretenir l'effort de lecture impliquée des œuvres patrimoniales ?

Les pistes pour la formation conduisent elles aussi à poser de nouvelles questions. Les expérimentations menées montrent que l'activité en ligne requiert un déplacement important chez les professeurs. Il convient d'interroger les effets sur les pratiques effectives des expériences de verbalisations de lectures impliquées en ligne, pour savoir en particulier si les professeurs cherchent à saisir ce qui s'exprime (sous des formes plus ou moins reconnaissables scolairement) dans des billets d'élèves.

Nous examinerons dans la conclusion générale de notre étude les nouvelles perspectives de recherches sur les pratiques hybrides qu'ouvre notre proposition.

Conclusion de la troisième partie

Les analyses des terrains scolaires permettent d'apporter des réponses à nos deux questions de recherche (voir le chapitre 1 de la première partie, en 1.4, et le chapitre 1 de la présente partie, en 1.1). D'une part, l'étude permet de savoir si la réflexion des lecteurs scripteurs peut être entretenue à travers les échanges en ligne. D'autre part, elle apporte des informations sur et l'entretien d'un travail interprétatif à travers l'hybridation. La confrontation de situations différentes conduit aussi à rapporter les effets d'apprentissages ou leurs limitations à des usages des forums et des blogs (les profils d'usage sont précisés au chapitre 2 de cette partie, en 1.4 et 2.4).

Dans la mesure où la communication asynchrone autorise une suffisante horizontalité, les questions et consignes proposées par les professeurs suivis permettent de produire des textes rendant compte assez précisément de réactions d'élèves lecteurs. Certains inducteurs aident les élèves à trouver des images évocatrices de leurs réactions, à distinguer des plans de la participation voire à interroger l'effort pour actualiser des textes scolairement imposés. Les échanges en ligne étudiés conduisent souvent les élèves à prendre en compte à la fois le pôle lecteur et le pôle texte. Les blogs de classe et les murs virtuels entretiennent un partage d'écrits métatextuels subjectifs.

Dans les situations de lecture cursive, les moments d'écriture asynchrone peuvent aider à répondre à l'exigence scolaire d'une lecture participative autonome d'œuvres imposées. Les lecteurs qui s'engagent rapidement dans la lecture ont la possibilité d'exprimer leurs expériences participatives, d'interroger les causes de leurs réactions ou les significations auxquelles elles mènent. En entendant parler des textes qu'ils n'ont pas (encore) lus, d'autres élèves peuvent se préparer à faire une expérience participative et sémiotique.

Quand ils servent les approches analytiques de textes, les écrits asynchrones de la réception conduisent parfois les élèves à réfléchir sur des réactions exprimées de manière à construire des jugements esthétiques (fondés sur les (dé)plaisirs de leur lecture) et axiologiques et, dans certains cas à interroger des effets partagés. Le partage en ligne de textes de lecteurs permet dans plusieurs situations l'expression de « présomptions d'intentionnalité » auctoriale (Compagnon, 1998, p. 107) construites par des élèves à partir de reconstitutions de leurs expériences de réception. Ce partage amène quelquefois des élèves à sélectionner eux-mêmes des énoncés ou des formes dignes d'être analysés, à travers un usage spécifique de la citation (visant à proposer aux autres l'expérience d'un effet) et des paraphrases expressives.

Pour autant, nos trois hypothèses[267] de réponses aux questions de la recherche ne sont pas validées au même degré.

Notre première hypothèse conjecturant une prise en compte des lecteurs empiriques grâce aux blogs et forums se trouve assez largement validée. Dans la plupart des situations que nous avons étudiées, les échanges asynchrones parviennent (plus ou moins) à transférer en contexte scolaire un partage de reconstitutions d'expériences de réceptions qui caractérise certains fils sur le forum des adolescents (voir au chapitre 2 de la deuxième partie, en 1.3 et 1.4). Les analyses montrent cependant que l'accueil en ligne des verbalisations des réceptions est parfois limité par un formatage rapide des billets. Certains usages scolaires des blogs trahissent une ambigüité : l'accueil affiché du lecteur empirique sur un espace peu scolarisé (c'est-à-dire impliquant une forme moins traditionnelle de travail) masque l'exigence d'écrits exposant des effets attendus par le professeur.

Notre deuxième hypothèse envisage l'articulation des expressions des lectures impliquées et de prises de distances interprétatives grâce aux travaux en ligne. Elle n'est que partiellement validée. Certes, plusieurs des professeurs suivis parviennent à susciter une évolution réflexive des écrits asynchrones qui se traduit par l'approfondissement des textes du *lisant* et la diffusion de synthèses de la participation et de la distanciation. Mais les divers cas étudiés ne montrent que rarement (dans trois cas) des tentatives pour articuler les étapes d'écriture asynchrone. Le plus souvent, les professeurs cherchent à basculer soudainement du partage de verbalisations de la réception vers la publication d'un commentaire institutionnalisé qu'ils guident fortement. Corrélativement, l'accompagnement des échanges asynchrones visant à stimuler les interrogations de significations reste en général limité (parfois inexistant).

Notre troisième hypothèse de recherche concerne les conduites de l'hybridation ; elle attend l'apparition d'échanges réflexifs à travers les allers et retours du blog à la classe. Nos résultats ne permettent pas de la valider mais montrent l'utilité d'une réflexion sur le tissage des moments de travail impliquant l'élaboration de gestes professionnels spécifiques. Les retours réflexifs sur les écrits asynchrones de la réception (envisagés comme un état des lectures partagées à un moment donné) ne sont en général pas assez stimulés. Ils ne conduisent pas souvent à une discussion permettant de diversifier des significations ou aux accompagnements de l'écriture sur ou à partir des textes littéraires. Nous avons à plusieurs reprises noté un

[267] Les hypothèses ont été précisées à la suite des questions de la recherche au chapitre 1 de la première partie (1.4) et rappelées au chapitre 1 de la troisième partie (1.1).

contraste entre la recherche d'une collaboration en ligne et l'étayage très poussé en classe d'un écrit métatextuel (unique) à institutionnaliser. Les analyses indiquent deux tendances. D'une part, certaines formes d'hybridation recherchent le prolongement en classe des échanges en ligne, au risque parfois de la répétition, sans ménager de retour sur la discussion (parfois riche) publiée sur le blog. D'autre part, certaines conduites de l'hybridation reviennent à filtrer les propositions des élèves de manière à sélectionner des fragments d'une explication attendue que, dans le cadre d'un cours dialogué, le professeur réorganise et complète. Même une professeure de lycée qui utilise en classe des billets du blog uniquement pour susciter un nouveau partage d'expressions de lectures subjectives sans viser des analyses préparées, opère, en dépit de ses déclarations, une forme de captation du propos interprétatif et analytique.

En somme, les usages des outils de communication asynchrones n'entrainent pas toujours un renouvèlement didactique. Dans la mesure où les échanges réussissent à rendre publiques des verbalisations de réceptions, ils obligent les professeurs à réagir à des propositions imprévues et quelquefois diverses. Certains cherchent à s'adapter en exploitant ce matériel ; d'autres, au contraire, se crispent sur des attitudes acquises. Ils cherchent à normer précocement les écrits asynchrones de la réception, ou à les hiérarchiser de manière à aboutir à une lecture prévue.

Les analyses des limites présentées par les pratiques hybrides et l'examen des déclarations des acteurs amènent à définir des déplacements de postures professorales qui pourraient être utiles à un entretien de l'effort interprétatif par l'hybridation. L'étude des pratiques conduit donc à ouvrir des pistes pour une formation des enseignants à la démarche hybride de lecture. Les deux expérimentations que nous avons proposées dans le cadre de stages de formation continue indiquent l'ampleur des déplacements de postures professionnelles impliqués dans des échanges asynchrones et des retours sur des séquences des billets de lecteurs. Ces résultats invitent à prolonger la réflexion sur la constitution de communautés de pratique professionnelle à travers l'alternance de plusieurs temps d'expérimentation et de réflexion. Il s'agit aussi d'amener les professeurs à diversifier les demandes d'écrits métatextuels et à faire place à des écrits hypertextuels créatifs.

En aboutissant à la description d'une démarche hybride de lecture conçue comme une succession de relances réflexives, notre étude ouvre un nouveau champ de questions. Nous nous demandons comment des professeurs, une fois armés par une formation prenant appui sur une conception de la lecture littéraire telle que définie dans cette thèse et sur des usages réfléchis

des échanges asynchrones, seront susceptibles de conduire le travail hybride. Parviendront-ils en articulant les travaux synchrones et asynchrones à relancer l'effort interprétatif chez le plus grand nombre possible d'élèves ? Comment tutoreront-ils effectivement les écritures asynchrones des lectures ? Enfin, il nous semble utile aussi d'interroger les manières dont les enseignant pourraient adapter une progression hybride. En d'autres termes, selon quelles logiques et pour atteindre quels objectifs les professeurs inventeront-ils de nouvelles consignes, réorganiseront-ils les étapes proposées ?

Conclusion générale

Cette thèse répond au projet de mieux comprendre le fonctionnement et les effets sur la formation des lecteurs de situations d'échanges asynchrones, souvent décrites comme un moyen de faire lire la littérature mais, de fait, peu étudiées par les didacticiens. La multidimensionnalité de ces situations (techno-socio-discursives) et leur complexité (l'archivage public des échanges agit sur les interlocuteurs) nous ont conduit à viser trois objectifs solidaires :

- préciser un cadre théorique rendant compte de différentes formes de distanciation manifestées par les retours asynchrones sur les lectures, en particulier d'une réflexion sur la lecture participative ;

- distinguer les spécificités de différentes situations d'échanges asynchrones en contextes non scolaire et scolaire ;

- évaluer les effets sur la formation des lecteurs de pratiques hybrides d'enseignement en tenant compte des différents facteurs influant sur les apprentissages (sans rapporter les effets observés aux seules fonctionnalités des outils).

Pour conclure, nous synthétisons les résultats et les limites de la recherche pour chacun de ces objectifs avant de préciser quelques pistes qui restent à explorer.

Valider un outil théorique

Ce premier objectif consiste à justifier la validité des précisions théoriques apportées à la notion de « participation » (en première partie). L'outil théorique que nous avons proposé a permis de différencier différentes manifestations de distanciation à travers les écrits et les paroles des élèves lecteurs. Il a ainsi contribué à décrire les cheminements réflexifs menant à des propositions de significations à partir de retours sur les expériences de réception.

En permettant des analyses à grain fin des écrits asynchrones, cet outil a en outre rendu possible la comparaison des échanges sur un forum d'adolescents et dans les situations scolaires. Il a en particulier permis de cerner un processus de conceptualisation d'effets (présumés) produits par les textes à partir du partage de textes de lecteurs. Ce phénomène, observable aussi bien sur *Forum-Ados* que dans le cadre scolaire, joue un rôle dans le travail interprétatif. Le lecteur scripteur, d'abord centré sur ses propres réactions, établit des comparaisons avec les témoignages subjectifs d'autrui. À travers ces rapprochements, il arrive

que certaines réactions partagées soient progressivement rapportées aux singularités de l'œuvre lue, c'est-à-dire envisagées comme des effets produits par l'œuvre. Ce qui revient à présumer une intentionnalité à l'origine du texte. Ce mouvement qui relie la prise de recul sur l'expérience participative et la distanciation interprétative explique certaines évolutions de la réflexion repérables sur le Forum des ados. Pour qu'une construction de réactions de lecteur s'exprime en contexte scolaire, il est nécessaire que l'enseignant entretienne des échanges suffisamment horizontaux. Le processus réflexif peut facilement être inhibé si le professeur présuppose l'évidence des effets dignes d'être étudiés sans s'interroger sur la possibilité que les élèves ne les perçoivent pas comme lui.

Les écrits des élèves, cependant, rendent rarement compte directement d'un équilibre entre l'attention à l'expérience et la construction de contenus subjectifs décrit dans l'outil théorique (première partie chapitre 4). Nous avons craint, au cours des analyses, que l'approche phénoménologique inspirée par les théories issues du champ de l'esthétique ne conduise à spéculer sur des processus invisibles dans nos corpus d'étude. Certains écrits asynchrones des jeunes lecteurs renvoient malgré tout à une attention à la part opaque de l'expérience, comme les interrogations portant sur une intensité émotionnelle sur le forum des adolescents lecteurs. En contexte scolaire, certains billets cherchent à dire l'étrangeté d'images poétiques ou le sentiment que le texte est écrit pour entretenir la participation selon des voies encore peu (re)connues du lecteur en formation (les pauses descriptives ou certaines organisations narratives). Ces résultats, même s'ils demeurent rares, contribuent à justifier l'entreprise de description des mouvements de la participation. Pour être pleinement exploré (et sans doute affiné), l'outil théorique devrait être utilisé pour rendre compte de verbalisations de grands lecteurs, et d'échanges entre lecteurs formés.

Notre proposition théorique postule une solidarité entre la construction de contenus subjectifs signifiants (des images mentales, des émotions et des jugements) et l'attention à l'expérience dans son opacité. Mais nous n'avons pas suffisamment envisagé ce qui détermine cet équilibre entre les deux mouvements. Or il est étonnant que des sujets engagent une attention plus fine et polyphonique à une expérience dont l'étrangeté peut être toujours fortement perturbante. Comment expliquer l'acceptation d'une expérience sémiotique et esthétique qui met en question les mouvements de la subjectivité et la signifiance du texte lu ? Autrement dit, il est plus logique de prévoir que la perception d'une opacité de l'expérience inhibe le travail de lecture que le contraire. L'acceptation de vecteurs d'immersion inconnus est le résultat d'une éducation qui reste difficile à décrire. Pour expliquer l'apprentissage d'une lecture participative

et limiter les effets de connivence dans son enseignement, il faudrait donc modéliser plus précisément que nous ne l'avons fait la décision de maintenir l'attention à l'expérience dans son opacité. Il faudrait explorer les processus grâce auxquels la perception de l'altérité d'une œuvre et l'étrangeté de l'expérience cessent d'être dysphoriques.

Comprendre le fonctionnement du forum des adolescents lecteurs pour saisir les particularités des échanges asynchrones scolaires

L'étude du site *Forum-ados* (en deuxième partie) a d'abord permis de préciser les réquisits et les fonctions des pratiques sociales d'échanges entre lecteurs. Les analyses ont montré que l'écriture asynchrone des lectures satisfait de trois manières une quête hédoniste d'intensité (Barrère, 2011) :

- le geste d'écriture prolonge les plaisirs de la lecture intensément participative ;

- la prise de connaissance des témoignages d'autrui conduit à (re)vivre des réactions par personne interposée et amène parfois à répéter l'expérience de lecture ;

- les reconstitutions de la participation, souvent accompagnées de conseils, apportent des informations utiles pour programmer les lectures plaisirs et faire des découvertes tout en limitant les risques de déception.

Les analyses ont également montré que la sociabilité du Forum des ados favorise les reconstitutions d'expériences de lecture et que la maitrise des compétences relationnelles et communicationnelles nécessaires pour tenir une place dans les échanges suppose une capacité à rendre compte de la lecture participative.

L'examen du forum des adolescents a mis au jour diverses manifestations de réflexion de la part des contributeurs. Ceux-ci cherchent à explorer le sens des expériences d'immersion fictionnelle et des expériences esthétiques. Ils interrogent collaborativement l'origine de leurs réactions de lecteurs (dans le texte et/ou dans leur vécu personnel). Les participants au Forum proposent aussi des significations (par actualisation) qui témoignent d'un effort de compréhension du monde social.

Notre recherche sur les pratiques sociales montre cependant une limite due aux caractéristiques du site retenu. *Forum-ados* réunit autour du gout pour la lecture, des contributeurs d'âges et d'expertises diverses, mais il rassemble beaucoup d'adolescents possédant l'habitus réclamé par l'école, c'est-à-dire une forme de ténacité conduisant le lecteur à maintenir la lecture impliquée d'œuvres nouvelles malgré la perception d'une étrangeté de

l'expérience de réception. De ce fait, les contributeurs actifs au Forum des ados (en particulier les plus influents) se montrent capables d'une lecture participative non seulement des œuvres qu'ils choisissent mais aussi des livres imposés par l'Ecole, en dépit de déclarations critiquant l'obligation scolaire de lire certaines œuvres. Ces lecteurs omnivores présentent le profil de la minorité d'élèves (les héritiers) qui, dans l'étude de Baudelot, Cartier, Détrez (1999), montrent une « conversion » (p. 195) apparemment naturelle à la lecture des textes exigée à l'entrée au lycée grâce à une appropriation personnelle des œuvres patrimoniales. Les sociologues soulignent que ces élèves dénient la dimension laborieuse de la lecture scolaire. L'étude d'un seul forum d'adolescents laisse donc dans l'ombre des pratiques de sociabilité juvénile sur Internet susceptibles de mobiliser des contributeurs entretenant un rapport moins favorable avec l'école.

Afin d'enrichir les connaissances sur le « déjà-là » des élèves, il serait donc utile de mener des études de pratiques sociales plus diverses. Plusieurs entretiens avec des élèves ont révélé l'intérêt que suscitent les plateformes d'écriture collaborative de fictions comme *Wattpad* chez des jeunes filles de tous profils scolaires. Ces espaces, qui permettent d'associer commentaires et écrits inventifs à l'écart des standards scolaires (Sigrist, 2015), pourraient être examinés selon une approche inspirée par la didactique de la littérature. De telles études pourraient compléter des travaux portant sur les activités des jeunes adultes sur les réseaux sociaux littéraires, comme ceux de Louis Wiart par exemple, qui soulignent que

> les critiques de livre publiées en ligne [par les jeunes lecteurs] semblent souvent l'occasion d'énoncer des jugements revendiqués comme subjectifs, centrés sur l'affectivité et les sensation éprouvés, de se mettre en scène à travers la lecture et de se situer par rapport à d'autres opinions (p.9).

L'interrogation sur les apprentissages de la lecture écriture est appelée par les conclusions du chercheur en Sciences de l'information et de la communication.

Différentes formes d'écriture créative des jeunes sont déjà étudiées par des didacticiens (Petitjean, 2016). Des travaux récents en didactique de la littérature interrogent les écrits de fanfiction et leurs transpositions dans la classe dans le but d'enrichir l'activité du lecteur impliqué (Brunel, 2018). Les apprentissages informels de la lecture par l'écriture en réseau des expériences individuelles de lectures constituent un champ à explorer.

Evaluer les effets des usages scolaires de forums de lecteurs

L'étude écologique d'enseignements hybrides de la lecture (en troisième partie) a permis de décrire des conditions favorables et défavorables à l'évolution des textes de lecteurs. Ses

résultats ont été résumés dans la conclusion de la troisième partie. Nous précisons ici les limites présentées par cette étude.

Les premières sont liées aux choix méthodologiques.

La décision d'étudier des dispositifs conçus par les enseignants eux-mêmes dans le cadre de leurs pratiques effectives, sans imposer ni proposer un scénario d'apprentissage, a permis d'obtenir des informations sur les options retenues par les professeurs mais elle a compliqué leur situation et probablement orienté leurs choix. En tout état de cause, aucune ingénierie hybride n'était définissable avant la recherche, à moins de présupposer que les fonctionnalités des médias de communication imposaient les usages, ce qui aurait conduit à nier d'emblée la complexité de l'objet de recherche. Les partenariats avec les professeurs se sont donc noués à partir d'une demande générale invitant à intégrer des échanges asynchrones entre élèves faisant retour sur leurs lectures. Or ce contrat met l'accent sur les partages des verbalisations de réception sans préparer les enseignants à articuler des retours plus ou moins distanciés sur les lectures. En insistant sur les échanges en ligne, nous n'avons pas attiré l'attention des professeurs sur les enjeux propres aux retours sur les billets ou sur la dévolution d'une problématisation des lectures. Il est possible que cela ait accentué chez certains les hésitations sur la manière de traiter les productions asynchrones obtenues dans les premiers moments d'enseignement.

Le protocole de recueil des données a, quant à lui, présenté trois défauts. Nous avions prévu le recueil des évaluations sur papier après les séances observées mais n'avons pas analysé les rares productions recueillies (livrées longtemps après les captations) parce qu'il était difficile de les mettre en relation avec les autres données (en particulier les écrits asynchrones). Par ailleurs, cette demande n'a pas souvent été satisfaite parce qu'elle suppose une organisation que les professeurs ont jugée lourde. Peut-être aussi parce qu'elle expose à des jugements sur des pratiques non liées au numérique.

Nous constatons aussi que les captations vidéo ont dans la plupart des cas porté sur des fragments de séances, ce qui a limité les possibilités d'analyser les relances du travail de lecture. Dans certains cas même, cela a pu rendre difficile la contextualisation des échanges filmés surtout quand les travaux avaient commencé avant la captation. Les autocaptations offrent une solution mais elles n'ont été effectuées que par deux professeurs.

Enfin, nous n'avons pas pris assez d'informations permettant de comparer les dispositifs hybrides et les enseignements en strict présentiel. Le recueil d'une progression de séquence et

d'au moins une captation vidéo de séance ne recourant pas aux blogs aurait permis de mieux déterminer comment les usages des outils asynchrones influent sur les choix d'enseignement.

Une autre limite de notre étude des enseignements hybrides est liée au choix d'une approche synchronique de modes de travail émergents. Au vu des résultats, nous considérons que l'examen des pratiques actuelles gagnerait à être complétée par une approche historique. La réflexion suivante de Marie-France Bishop peut s'appliquer à notre objet de recherche :

> Accompagner la réflexion sur la discipline, son évolution, les causes de ses transformations est sans conteste l'une des principales contributions de la mise en perspective historique. (Bishop, 2017, p.226).

Á propos des usages des blogs et des forums, la « mise en perspective historique » pourrait s'exprimer de deux manières.

Elle conduirait d'abord à interroger l'inscription des usages que nous avons décrits (et au-delà des technologies) dans l'histoire des pratiques scolaires de lecture. La persistance de modèles anciens de lecture de la littérature, en particulier, s'exprime dans plusieurs des situations étudiées. Nous avons remarqué par exemple (au chapitre 2 de la troisième partie, en 1.4) que certains usages des blogs et des forums révélaient la persistance de la « lecture méthodique » telle qu'elle était définie dans les programmes du lycée de 1987. Les travaux asynchrones, en effet, contribuent parfois à maintenir les écrits de la réception à la périphérie du cours (lors d'un temps préparatoire). Tout en invitant les élèves à reconstituer des réactions de lecteurs, ils en limitent les expressions et cherchent à susciter l'objectivation rapide des observations (du texte) au service d'hypothèses interprétatives renvoyant au Lecteur Modèle plus qu'au lecteur réel. De même, certains usages des blogs pour la lecture cursive (voir au chapitre 3 de la troisième partie, en 2.4.1) favorisent des formes de « lecture plus ou moins "expliquée" en classe liée à la nécessité de parcourir des ensembles » (Houdart-Mérot, 1998, p. 48), formes de lecture que préconisaient déjà les *Instructions* de 1890.

D'une manière générale, les retours asynchrones sur les lectures participatives pourraient être éclairées par la perspective historique. Ces usages permettent en effet de poser d'une manière nouvelle une question que les historiens de l'enseignement du français, André Collinot et Francine Mazière décrivent dès la genèse en France de la discipline :

> Comment expliquer que l'école […] de la fin du XIX^{e} siècle, qui s'est assigné pour but le développement des capacités de lire, ait finalement assez peu réfléchi sur la lecture silencieuse ? (1999, p. 64)

L'espace de la classe était vers 1880 celui de la lecture orale qui précédait l'explication et parfois même, « à condition qu'elle soit sans fautes, intelligente et bien modulée va[lait] à

elle seule explication » (p. 67). La lecture silencieuse étant considérée comme une « habitude de classe aisée » (p. 65) ayant le loisir d'un « repli sur la sphère intime » (*idem*), son temps « était celui de l'étude après la classe, celui du dortoir, et du devoir ou du loisir à la maison. » (p 64). La question des historiens renvoie donc à la difficulté à accompagner des expériences de « lecture silencieuse » hors classe des œuvres patrimoniales. Notre étude montre l'actualité de cette problématique : certains usages des blogs cherchent à dépasser la dichotomie entre l'expérience hors classe et l'explication en classe — en recourant parfois au modèle de la « classe inversée » (Lebrun, 2012) ; d'autres la reproduisent en dépit des intentions déclarées par les enseignants.

Au-delà, une approche historico-didactique des pratiques hybrides permettrait d'interroger les caractéristiques du moment contemporain de la discipline français. Les échanges asynchrones semblent par exemple accompagner une certaine revalorisation de la paraphrase et l'émergence d'une diversification des écrits métatextuels (subjectifs ou inventifs *vs* normés). Les revirements de postures professionnelles que révèlent certains usages de blogs et de forums ou les ambigüités des contrats régissant les travaux asynchrones pourraient être envisagés aussi comme les indices de tensions propres à la situation actuelle de l'enseignement des lettres dans le secondaire. D'une part, les conduites observées semblent traduire le caractère épistémologiquement composite de la demande institutionnelle. Celle-ci, en effet, juxtapose, sans les concilier, l'appel à un accueil du « sujet lecteur » dans la classe et l'exigence d'interprétations fondées sur des savoirs littéraires (des techniques d'analyse littéraire et des connaissances sur l'histoire des œuvres et des genres). D'autre part, certains choix professoraux peuvent traduire aussi une insuffisante conceptualisation des notions institutionnalisées dans les programmes récents de français.

Un nouveau champ de questionnements

En définitive, cette thèse appelle des études expérimentales de la démarche hybride de lecture qu'elle a permis de définir. Nous pouvons envisager une comparaison d'enseignements fondés sur des relances réflexives et menés par des enseignants ayant élaboré les gestes professionnels nécessaires. La présente recherche ouvre donc un nouveau champ de questionnements.

D'abord, il faudrait comparer les effets d'apprentissage de travaux menés selon la démarche hybride que nous proposons et d'enseignements en strict présentiel dans des

situations par ailleurs comparables (des travaux portant sur le même texte, par le même professeur, dans des classes ayant des caractéristiques proches).

Ensuite, il devient possible de mesurer les effets sur la formation des lecteurs d'enseignements hybrides relevant d'une même démarche en neutralisant à volonté certaines variables (le texte, la sociologie de l'établissement, le niveau d'enseignement) de manière à en mesurer le poids. Des comparaisons de séances hybrides menées par des professeurs formés à la démarche que nous proposons permettraient d'interroger précisément le rôle de certains facteurs dans une ingénierie hybride. La conduite participative et l'effort interprétatif sont-ils favorisés par certains styles de tutorat ? Les combinaisons de régulations en ligne et en classe selon les différents points d'appui indiqués au chapitre 3 (en 2.5 et 2.6) sont-elles plus efficaces qu'un tutorat privilégiant un seul type d'intervention ? Dans quelle mesure les retours en classe sur les billets favorisent-ils un travail collaboratif de problématisation ? Les enseignements hybrides ont-ils des effets différenciés sur le travail interprétatif selon le genre des textes ou des œuvres abordés ou leur degré de résistance ?

La confrontation d'enseignements hybrides offrirait aussi la possibilité d'évaluer les effets sur la conduite participative d'un apport de textes critiques de différentes époques. Nous nous demandons dans quelle mesure les textes de grands lecteurs contribuent à relancer le questionnement sur le pluriel du texte et à abaisser le seuil d'attention des élèves à leurs expériences de lecture.

Enfin, il serait utile de questionner les éventuels effets d'apprentissage produits par la démarche hybride selon les publics. Cette démarche parvient-elle à favoriser pour tous les élèves les retours sur la participation et la distanciation interprétative ? Quels effets obtient-on sur les non-héritiers ?

Pour la philosophe Judith Schlanger, « Il faut donner place, donner voix, à l'aspect existentiel de l'expérience de lecture, pour pouvoir reconnaitre et préciser en quoi elle affecte et en quoi on est affecté » (2013, p.18). L'effort interprétatif est donc appelé par une certaine opalescence de l'expérience de réception qui déroute mais « à sa façon pénètre, […] révèle […], est aussi un mode lucide » (p. 19).

La recherche que nous avons menée nous a appris que des situations d'échanges asynchrones pouvaient favoriser un travail de subjectivation qui sous-tend le travail interprétatif chez les lecteurs en formation en les conduisant à « donner voix » eux aussi à des expériences privées mais dicibles. Nous avons montré que les échanges en ligne peuvent contribuer, à

certaines conditions, à organiser des affects et des émotions voire à éveiller le sentiment d'être concerné par les œuvres littéraires.

Nous retenons surtout de cette recherche que l'apport des forums et des blogs à l'enseignement de la lecture de la littérature dépend de la capacité des enseignants à les faire fonctionner comme des lieux d'échanges où se modifient progressivement les horizons d'attente des jeunes lecteurs. L'instauration, grâce aux pratiques hybrides, d'une sphère médiatrice entre la communauté interprétative des élèves (ou les communautés interprétatives au sein d'une même classe ?) et celle du professeur constitue un enjeu d'enseignement et de formation professionnelle. Cette finalité d'enrichissement des pratiques de la littérature par le numérique est fondamentalement démocratique. Elle revient à ouvrir un espace public à des apprentis lecteurs présumés capables de former leurs opinions, de juger par eux-mêmes et de prendre la responsabilité de nouvelles expériences esthétiques.

Bibliographie

Ahr, S. (2008). *Former des lecteurs de littérature au collège*. Paris : Bertrand Lacoste.

Ahr, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions.* Paris : SCREREN, CRDP.

Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui: "disputes françaises"*. Paris : Honoré Champion.

Ahr, S. (2017). La sélection 2016 des « Lectures pour les collégiens » : Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture ? *Le français aujourd'hui, 197,* 37-50. DOI :10.3917/lfa.197.0037

Ahr, S. et Joole, P. (dir.) (2013). *Cahier/carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Ahr, S. et Moinard, P. (2017, mars). L'utilisation de la vidéoprojection : renouvellement ou stabilisation des pratiques d'enseignement de l'approche analytique des textes littéraires dans le secondaire en France ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 5* : https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5_ahr-moinard_1.pdf

Alexandre, D., Bucheton, D. et Jurado, M. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.* Paris : Retz.

Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. (2010). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise.* Paris : Seuil.

Baroni, R. (2013). Empathie et virtualités de l'intrigue. Dans A. Gefen et B. Vouilloux (dir.), *Empathie et esthétique* (p. 191-206). Paris : Hermann.

Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Genève : Slatkine.

Baroni, R. et Rodriguez, A. (dir.). (2014). *Les passions en littérature. De la théorie à l'enseignement. Etudes de Lettres, 295.*Lausanne : Université de Lausanne.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes.* Paris : Armand Colin.

Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.

Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.

Baudelot, C., Cartier, M. et Détrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*, Paris : Seuil.

Beccheti-Bizot, C. et Butlen, M. (coord.) (2012). *L'enseignement des lettres et le numérique, Le Français aujourd'hui 178.*

Bemporad, C. et Verger, C. Lectures et écritures partagées sur la toile. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghé, J.-F. de Pietro (éds.), *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29, 30, 31 août 2013.* (p.199-209). Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Berrouk, S. et Jaillet, A. (2013). Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique. *Distances et médiations des savoirs, 2* : http://journals.openedition.org/dms/206 ; DOI : 10.4000/dms.206

Bertucci, M-M. (2017). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui, 157,* 11-18.

Blogue. (2017) Dans *Grand Dictionnaire Terminologique*. Office québécois de la Langue Française : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8370242.html

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bouveresse, J. (2006). La littérature, la connaissance et la philosophie morale. Dans S.Laugier (éd), *Éthique, littérature, vie humaine* (p. 95-145). Paris : Presses Universitaires de France.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brunel, M. (2018). Les écrits de fanfiction dans la classe. *Le français aujourd'hui, 200*, 31-42. DOI :10.3917/lfa.200.0031

Brunel, M. et Lacelle, N. (coord.) (*2017). Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale, 5.* Du texte à l'écran : nouveaux corpus, nouvelles pratiques dans l'enseignement de la littérature *:* https://litmedmod.ca/r2-lmm-vol5-mars-2017

Brunel, M. et Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 5* : https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5_brunel-quet.pdf ; DOI :10.7202/1046903ar

Bucheton, D.et Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (2013). *Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ?* Conférence donnée au GFEN, Saint Denis le 6 avril 2013 « Penser l'aide au cœur des apprentissages ». Récupéré le 5 avril 2013 du site de l'association GFEN : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/bucheton.pdf

Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux, 152/6*, 93-137.

Chapelain, B. (2014). La prescription dans les blogs de lecteurs : de l'incitation à la recommandation. *Communication & langages, 179,* 49-60.

Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.

Charles, M. (1985). *L'Arbre et la Source*. Paris : Seuil.

Charlier, B., Deschryver, N., et Péraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs 4*, 469-496 : https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/bachelor_74111/Cours_2010_2011/semestre1/cours11/charlier_deschryver_peraya_2006.pdf

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'linterprétation.* Paris : La Découverte.

Collinot, A.et Mazière, F. (dir.) (1999). *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris : Hatier.

Cometti, J.-P. et Pouivet, R. (2013). L'effet Goodman. Dans N. Goodman, *L'art en théorie et en action* (p. 155-172). Paris : Gallimard.

Compagnon, A. (1998). *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*. Paris : Seuil.

Petitjean, A.-M., Cordier, A., et Alamargot, D.(coord.) (2017) *Ecriture numérique : des usages sociaux aux formations Le Français aujourd'hui*, *196.*

Darsel, S. (2012). Imagination narrative, émotions et éthique. *Modernités, 34. L'émotion, puissance de la littérature*, 13-33.

Daunay, B. (2002). Le lecteur distant : Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques 113/114*, 135-153 : https://www.archives-ouvertes.fr/hal-01354204/document

Daunay, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie, 159,*139-189 : http:// rfp.revues.org/1175 ; DOI : 10.4000/rfp.1175

Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui, 157,* 43-51.

Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.

David, J. (2011). Le premier degré de la littérature . *Fabula- LhT, 9* : http://www.fabula.org/lht/9/david.html

David, J. (2014). Chloroforme et signification. *Etudes de lettres, 295,* 19-32.

De Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien I. Arts de faire.* Paris : Gallimard.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Direction générale de l'enseignement scolaire, Inspection générale de l'éducation nationale (2015) *Actes des sessions du séminaire Rendez-vous des Lettres.* Récupéré le 12 septembre 2018 *:* http://eduscol.education.fr/cid89756/rendez-vous-des-lettres-2015.html

Direction générale de l'enseignement scolaire, Inspection générale de l'éducation nationale (2016) *Actes des sessions du séminaire Rendez-vous des Lettres.* Récupéré le 12 septembre 2018 *:* http://eduscol.education.fr/cid112745/rendez-vous-des-lettres-2016.html

Dufays, J.-L. (2010a). *Stéréotype et lecture.* Bruxelles : Peter Lang.

Dufays, J.-L. (2010b). Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la littérature. Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.

Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique,149-150, 227-248.*

Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches et travaux, 83,* 77-88.

Dufays, J.-L. (2017) Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux ? *Recherches en éducation, 29*, 11-21.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire, histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Dufays, J.-L. et Brunel, M. (2016). La didactique de la lecture et de la littérature à l'aube du XXI[e] siècle. *Recherches textuelles 14*, 235-266.

Dumortier, J.-L. (2006a). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères, 34*, 185-214 : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS034-10.pdf

Dumortier, J.-L. (2006b). Compétences de communication, jugement de gout et jugement de valeur, synthèse de la recherche pédagogique CF/07/04, *Bulletin d'information pédagogiqu*e, *59*, 13-33.

Forum. (2017) Dans *Grand Dictionnaire Terminologique*. Office québécois de la Langue Française : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/Internet/fiches/8370242.html

Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs.* (M. Bouzaher, trad.). Paris : Grasset. (Ouvrage original publié en 1979 sous le titre *Lector in fabula*. Milan : Bompiani).

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* Paris : Grasset. (M. Bouzaher, trad.). Paris : Grasset. (Ouvrage original publié en 1990 sous le titre. *I Limiti dell'interpretazione*. Milan : Bompiani).

Eco, U. (2002). *De la littérature.* (M. Bouzaher, trad.). Paris : Grasset. (Ouvrage original publié en 2002 sous le titre *Sulla Letteratura*. Milan : Bompiani).

Lecture Jeunesse (2013). *Lecture jeune*,148.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire . *Revue des sciences de l'éducation, 29*, 673-694.

Falardeau, É et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire, *Le français aujourd'hui, 191*, 71-84. DOI 10.3917/lfa.191.0071

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Paris : Les Prairies ordinaires.

Fish, S., (2008) L'épreuve de la littérature une stylistique affective (P. Jousset, trad.) *Poétique, 155*, 345-378.

Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique*. Rapport de mission parlementaire. Récupéré le 12 septembre 2018 sur le site *Mission Fourgous* : https://missionfourgous-tice.fr/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_Mission_Fourgous_2.pdf

Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture des textes littéraires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode.* (P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio, trad.). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1960 sous le titre *Warheit und Methode*. Tübingen : J.C.B. Mohr).

Garrison, R. (2003). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 11*, 61-72 : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.904.2942&rep=rep1&type=pdf

Genette, G. (1982) *Palimpsestes, la littérature au second degré. Paris :* Seuil.

Genette, G. (1997). *L'oeuvre de l'art 2. La relation esthétique.* Paris : Seuil.

Gervais, B. (1998). *Lecture littéraire et exploration en littérature américaine*. Montréal, Québec : XYZ éditeurs.

Gervais, B. (2004). Trois personnages en quête de lecteurs. Dans A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature* (p. 93-103). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (I. Joseph, trad.). Paris : Minuit. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre *Interaction Ritual : Essays in Face to Face Behavior.* New York : Harper and Row).

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. (I. Joseph, trad.). Paris : Minuit. (Ouvrage original publié en 1974 sous le titre *Frame analysis. An Essay of the Organization of Experience.* New York : Harper and Row).

Goodman, N. (2006). *Manières de faire des mondes.* (M.-D. Popelard, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1978 sous le titre *Ways of Worldmaking*. Indianapolis : Hackett).

Goodman, N. (2011). *Langages de l'art. Une approche de la théorie des symboles* (J. Morizot, trad.). Paris : Fayard. (Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *Languages of Art*. Indianapolis : Hackett).

Goodman, N. (1996). *L'art en théorie et en action.* (J.-P. Cometti et R. Pouivet, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1984 sous le titre *Of Mind and Other Matters.* Cambridge : Harvard Univ.Press).

Guernier, M.-C. et Sautot, J.-P. (2011). Le film de classe: de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly, *Les concepts et méthodes en didactique du français* (p. 251-273). Namur : Presses universitaires de Namur.

Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie, 41 (2),* 84-101 : https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2013-v41-n2-ef01048/1021028ar.pdf ; DOI :10.7202/1021028ar

Hebert, M. (2010). Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur? *Repères, 42,* 83-103.

Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris : Gallimard.

Henri, F., Peraya, D. et Charlier, B., (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Sciences et Technologies de*

l´Information et de la Communication pour l´Éducation et la Formation, 14. : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696329/document

Houdart-Merot, V. (1998). *La culture littéraire au lycée depuis 1880.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ingarden, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire.* (P. Secretan, trad.). Lausanne : L'âge d'homme. (Ouvrage original publié en 1931 sous le titre *Das literarische Kunstwerk*. Saale : Niemeyer).

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture théorie de l'effet esthétique.* (E. Sznyce, trad.) Liège : Mardaga. (Ouvrage original publié en 1976 sous le titre *Der Akt des Lesens.* Paderborn : Schöningh).

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception.* (C. Maillard, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrages originaux publiés en 1972 sous le titre *Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung.* Konstanz : Verlagsanstalt, et en 1975 sous le titre Rezeptionsästhetik, Munich : Wilhelm Fink Verlag,).

Jenny, L. (2010). *N'imaginez jamais. Pour une pédagogie littéraire de l'immersion. Actes des 11e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. (p.181-185). Genève : université de Genève : http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Jenny%202010.pdf

Jezegou, A. (2010). Community of Inquiry en e-learning: à propos du modèle de Garrison et d'Anderson, *Journal of distance education/revue de l'éducation à distance, 24 (2),* 1-18 : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00486497/document

Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative, *Pratiques, 145-146*, 125-140 : http://pratiques.revues.org/1527 ; DOI : 10.4000/pratiques.1527.

Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman.* Paris : Presses Universitaires de France.

Jouve, V. (1993). *La lecture.* Paris : Hachette.

Kakpo, S. (2014). Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui, 185*, 39-45. DOI :10.3917/lfa.185.0039.

Kant, E. (2008). *Analytique du beau. Critique de la faculté de juger*. (Alain Renaut trad.), Paris : Garnier Flammarion. (Ouvrage original publié en 1790 sous le titre *Kritik der Urteilskraft*).

Lacelle, N.et 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://litmedmod.ca/des-voies-multimodales-denseignementapprentissage-de-la-litterature-vers-une-didactique-de-la

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action .* Paris : Fayard.

Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le français aujourd'hui, 145,* 85-96.

Langlade, G. (2006). L'activité "fictionnalisante" du lecteur. Dans B. Louichon et B. Laville, *Les enseignements de la fiction* (p. 163-177). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. Dans M. Roy, M. Brault et S. Brehm (dir.). *Formation des lecteurs : formation de l'imaginaire.* (p.45-

65). Montréal : Figura : http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-4-langladeactivite_fictionnalisante.pdf

Langlade, G. (2014). La lecture subjective est-elle soluble dans l'enseignement de la littérature ? *Etudes de lettres 295,* 47-62.

Langlade, G.et Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. et Fourtanier, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. (p. 101-121). Québec : Presses de l'Université Laval.

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, France) : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01155167/document

Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 7,* 48-59 : https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2010-v7-n3-ritpu1522834/1003563ar/

Lebrun, M. (2011). 5 facettes pour construire un dispositif hybride : du concret ! Récupéré le 09 mai 2017 du site *Le blog de Marcel* : http://lebrunremy.be/WordPress/?p=579

Lebrun, M. (2012). Classes inversées, Flipped Classrooms… Ça flippe quoi au juste ? Récupéré le 15 février 2017 du site *Le blog de Marcel* : http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612

Lebrun, M.et Lacelle, N. (2012a). Les usages linguistiques des adolescents québécois sur les médias sociaux, *Alsic, 15, n°1* : http://journals.openedition.org/alsic/2462 ; DOI : 10.4000/alsic.2462

Lebrun, M., Lacelle, N.et Boutin, J.-F. (2012b). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école.* Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.

Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés**,** *Éducation et francophonie, 41 (2),* 1-9.

Leenhardt, J. (1988). Le « savoir-lire » ou des modalités sociohistoriques de la lecture. *Littérature*. p.72-81.

Leenhardt, J. et Józsa, P. (1982). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture.* Paris : Le Sycomore.

Legallois, D. et Poudat, C. *(2008).* Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des Internautes. *Semen, 26* : http:// semen.revue.org/8444

Le Goff, F. (2017). Les écritures de la réception et la formation du sujet lecteur : enjeux et questions vives. Dans F. Le Goff et M.-J. Fourtanier, *Les formes plurielles des écritures de la réception.* vol. 2 *: Affects et temporalités,* p. 05-16. Namur : Presses universitaires de Namur.

Le Goff, F. et Fourtanier, M.-J (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception.* vol. 2 *: Affects et temporalités.* Namur : presses universitaires de Namur.

Leveratto, J.-M. et Leontsini, M. (2008). *Internet et la sociabilité littéraire*. Paris : Bibliothèque Publique d'information/Centre Pompidou.

Louichon, B. (2009). *La littérature après-coup.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Namur : Presses universitaires de Namur.

Louichon, B. (2016). Dix ans de « sujet lecteur ». Dans A. Petitjean (dir.), *Recherches textuelles, 14, Didactique du français et de la littérature.* 387-404.

Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être.* Paris : Gallimard.

Mangenot, F. (2008). Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne. Dans J. Durand, B. Habert, B. Laks, *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p 607-613). Paris : Institut de Linguistique Française : http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/cmlf08317.pdf ; DOI 10.1051/cmlf08317

Mangenot, F. (2013). Interatividade, interações, e affordances na comunicação pedagogica mediatizada por computador. In Melo-Pfeifer, S. & Araujo e Sa, M.H., *Comunicação Electronica na Aula de Português Lingua Estrangeira (p* 21-38). Lisbonne : LIDEL. Version en français (Interactivité, interactions, affordances dans la communication pédagogique médiatisée par ordinateur). Récupéré le 12 septembre 2018 du site de l'université Grenoble III : http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/Chap-livre-portugal.pdf

Mangenot, F. (2007) Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. Dans M.-N. Lamy, F. Mangenot et E. Nissen (coord.). *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne (EPAL).* Grenoble : université Stendhal *:* http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/mangenot.pdf

Marcoccia, M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion: questionnements méthodologiques. *Les carnets du Cediscor, 8,* 23-37. https://journals.openedition.org/cediscor/220#quotation

Marcoccia, M. (2011). Sociabilité adolescente et discussions en ligne. Dans C. Dejean, F. Mangenot et T. Soubrié (coord.). *Actes du colloque Epal 2011 Echanger pour apprendre en ligne.* Grenoble : université Stendhal : http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-marcoccia.pdf

Marghescou, M. (2009). *Le concept de littérarité. Critique de la métalittérature*. Paris : Kimé.

Marlair, S. et Dufays, J.-L. (2008). Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5e année du secondaire. Dans D. Bucheton et O. Dezutter. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 61-82). Bruxelles : De Boeck.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., et Langlade, G. (2011a). *Le texte du lecteur* (vol. 2). Bruxelles : Peter Lang.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., et Langlade, G. (2011b). *Textes de lecteurs en formation* (vol. 3). Bruxelles : Peter Lang.

Ministère de l'Education nationale de la République Française. (1987) *Programmes de français. Classes de Seconde, Première et Terminale*, CNDP (rééd. 1995).

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française (2009). *Programmes d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009* : http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_2/24/5/francais_44245.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française (2009). *Ressources. Baccalauréat professionnel. Lire* : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française. (2015) *Programmes de français des cycles 2, 3 et 4, bulletin officiel spécial du 26 novembre 2015 :* http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française (2O16) *Ressources pour le cycle 3. Le carnet de lecteur.* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/01/1/6-RA16_C3_FRA_5_carnet_lecteur_591011.pdf

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de la République Française (2010). *Programmes de français* pour le lycée, bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 : http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html

Moinard, P. (2013). Le forum et le blog : un carnet numérique ? Dans S. Ahr et P. Joole (dir.) *Carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages pour quels enjeux de la maternelle à l'université ?*) (p.181-194), Namur : Presses universitaires de Namur.

Moinard, P. (2015). Rencontres avec des œuvres patrimoniales sur des forums et des blogues scolaires. Visibilité des lectures et interprétations collaboratives. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 1* : https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol1_moinard.pdf

Moinard, P. (2016), Forum et blogue pour le cours de littérature au lycée : entretenir en ligne une présence pédagogique. Dans M. Depeursinge, S. Florey, N. Cordonier, S. Aeby Daghé, J.-F. de Pietro (éds.), *Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique », 29, 30, 31 août 2013,* (p. 164-173), Lausanne : Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Moinard, P. (2017). Partages de lectures sur des blogues et forums scolaires au lycée. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 5 :* https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5_moinard.pdf

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.

Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales. Dans E. Nissen, F. Poyet, T. Soubrié (coord.) Actes du colloque *Interagir et apprendre en ligne 2011*. Grenoble : Ellug : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785954/document

Nissen, E. (2017). *Interagir et apprendre en ligne*, Grenoble : UGA éditions.

Nonnon, É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. Dans M. Brossard, et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et didactique*. (p.91-121) Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Nussbaum, M. C. (2015). *L'Art d'être juste*, Paris : Flammarion.

Ouellet, S. (2011). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature.* (Thèse de doctorat. Université Toulouse Le Mirail- Université du Québec à Rimouski) :
file:///C:/Users/pierm/Documents/Thèse/Articles%20et%20thèses%20didactique/Ouellet_Sebastien.pdf

Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité.* Bruxelles : De Boeck.

Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques, 161-162* : http://pratiques.revues.org/2155

Petitjean, A.-M. (2016). Le net, un vaste atelier d'écriture. *Lecture Jeune, 159.* 25-28.

Petitjean, A.-M., Cordier, A., et Alamargot, D.(coord.) (2017) *Ecriture numérique : des usages sociaux aux formations Le Français aujourd'hui*, *196.*

Petitjean, A.-M., Cordier, A et Alamargot, D. (coord.) (2017). Présentation. *Le Français aujourd'hui*, *196*. 3-8.

Penloup, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui, 196*. 57-69.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.

Plantin, C. (2011). Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné. Berne : Peter Lang.

Pouivet, R. (2014). Goodman et la reconception de l'esthétique. *Rue Descartes, 80*. 4-19.

Rancière, J. (1987). *Le Maitre ignorant.* Paris : Fayard.

Rannou-Brillant, N. et Le Baut, J-M. (2017). Tenir en classe un blogue de lecture littéraire : pratiques du texte, reconfigurations de la réception. Le cas d'i-voix au lycée de l'Iroise de Brest. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 5 :* https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol5_rannou-lebaut.pdf

Rannou-Brillant, N. et Petit, C. (2015). Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ? *Repères, 52*, 159-176 : http://journals.openedition.org/reperes/967 ; DOI : 10.4000/reperes.967

Rannou-Brillant, N. et al. (2016). Texte de cadrage pour le colloque **«** À l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives ». *Université Grenoble Alpes. Récupéré le 12 septembre 2018 :* https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2698/files/2015/06/APPEL-%C3%A0-contribution-au-Colloque-A-l%C3%A9coute-du-Po%C3%A8me.pdf

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Reuter, Y. (2015). Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF, 58*, 12-15.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit III.* Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action Essais d'herméneutique II.* Paris : Seuil.

Riffaterre, M. (1982). L'illusion référentielle. Dans Barthes et al., *Littérature et réalité* (p.91-118). Paris : Seuil. (éd. originale 1978).

Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil.

Rouxel, A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? *Le français aujourd'hui, 157(2),* 65-73. DOI :10.3917/lfa.157.0065.

Rouxel, A. (2011). Mobilité, évanescence du texte du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, et G. Langlade, *Le texte du lecteur* (p. 115-128). Bruxelles : Peter Lang.

Rouxel, A. (2013). L'avènement du sujet lecteur. Avancées scientifiques et perspectives pour l'enseignement de la littérature. Dans S. Ahr, S et P. Joole (dir.) *Cahier/carnet/journal de lecteur/lecture. Quels usages pour quels enjeux de l'école à l'université ?* Namur *:* Presses universitaires de Namur.

Sartre, J.-P. (2000) *Esquisse d'une théorie des émotions.* Paris : Hachette (éd. originale 1938).

Sauvaire, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers?* (Thèse de doctorat. Université Toulouse Le Mirail- Université Laval Québec). : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862893/document

Savoie Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L.Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches.* (p. 123-150). Sherbrooke, Canada : CRP.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

Schaeffer, J.-M. (2000). *Adieu à l'esthétique.* Paris : PUF.

Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique.* Paris : Gallimard.

Scheepers, C. (2017). La littérature en débat dans les forums d'adolescents. Dans F. Le Goff et M. J. Fourtanier (dir.). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. vol. 2. Namur : Presses universitaires de Namur.

Schlanger, J. (2013). *La lectrice est mortelle*. Paris : Circé.

Sensevy, G., Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.) *VISA Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme : https://books.openedition.org/editionsmsh/1954?lang=fr

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des oeuvres littéraires en classe de seconde.* (Thèse de doctorat Université de Grenoble).

Sigrist, S (2015). Wattpad, le club de lecture en ligne des adolescentes. Récupéré le 12 septembre 2018 : http://www.slate.fr/story/97705/wattpad-club-lecture-ecriture

Sorignet-Waszak, C. (2017) *Entre contextualisation et actualisation, quelle lecture des romans du 19e siècle à la fin du secondaire ? État des lieux et analyse de dispositifs didactiques*. (Thèse de doctorat Université Catholique de Louvain) : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A187428/datastreams

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères 19*, p. 9-38.

Therien, G. (2007). L'exercice de la lecture littéraire. Dans B. Gervais et R. Bouvet (dir.). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. (p. 11-42) Québec : Presses de l'université du Québec.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril.* Paris : Flammarion.

Trouvé, A. (2004). *Le roman de la lecture, critique de la raison littéraire.* Liège : Mardaga.

Trouvé, A. (2011). Le texte de lecture comme texte du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade. (2008). *Le texte du lecteur* (p. 31-40). Bruxelles : Peter Lang.

Veillard, L. et Tiberghien, A. (dir.) (2013) *VISA Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme : https://books.openedition.org/editionsmsh/1930 ; DOI : 10.4000/books.editionsmsh.1930

Veillard, L., Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.) *VISA Instrumentation de la recherche en éducation.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme : https://books.openedition.org/editionsmsh/1990

Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multiniveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 83-107). Bruxelles : De Boeck.

Vibert, A. (2011). *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?* Récupéré le 12 septembre 2018 : http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Vygotski, L.S. (2005). *La psychologie de l'art*, Paris : La Dispute. (F. Sève trad.) (Ouvrage original écrit en 1925, publié en russe en 1965).

Wiart, L. (2016). Réseaux de lecteurs en ligne. *Lecture Jeune, 158,* 6-10.

Œuvres littéraires

Anouilh, J. (1946). *Antigone.* Paris : La Table Ronde.

Apollinaire, G. (1918). *Reconnaissance.* Dans *Calligrammes.* Paris : Gallimard.

Bouvet, P. (2014). *Carte son.* Paris : De l'Olivier.

Calaferte, L. (1952). *Requiem des innocents.* Paris : Gallimard.

Césaire, A. (1947). Cahier d'un retour au pays natal. Paris : Présence Africaine.

Cocteau, J. (1934). *La machine infernale*. Paris : Grasset.

Cossery, A. (1941). *Les hommes oubliés de Dieu.* Paris : Gallimard.

De Hérédia, J. -M. (1893). *Jason et Médée.* Dans *Les Trophées*. Paris : Gallimard.

De Kérangal, M. (2008). *Corniche Kennedy*. Paris : Éditions Verticales.

Ferdjoukh, M. (2011). *Yvette*. Dans *Lire est le propre de l'homme*. Paris : L'école des loisirs : http://2w.ecoledesloisirs.fr/cata_pdf/12858.pdf

Fourvel, C. (2014). *Le mal que l'on se fait.* Paris : La fosse aux ours.

Hugo, V. (1856). *Sultan Mourad.* Dans *Les Contemplations*. Paris : Gallimard.

Hugo, V. (1832). *Le dernier jour d'un condamné.* Paris : Gallimard.

Hugo, V. (1862). *Les Misérables*. Paris : Gallimard.

Hyppolyte, Zabus, V. (2015). *Les Ombres*. Paris : Phoebus.

Japrisot, S. (1991). *Un long dimanche de fiançailles.* Paris : Éditions Denoël.

Lafon, L. (2014). *La petite communiste qui ne souriait jamais*. Paris : Actes Sud.

Maupassant, G. (1885). *Les contes du jour et de la nuit*. Paris : Gallimard.

Marivaux. (1724). *Le Prince travesti.* Paris : Garnier.

Morrison, T. (1987). *Beloved*. Paris : 10/18.

Orwell, G. (1950). *1984.* Paris : Gallimard.

Paravel, D. (2013). *Uniques*. Paris : Serge Safran éditeur.

Prévert, J. (1946). *Paroles.* Paris : Gallimard.

Racine. (1664). *La Thébaïde.* Paris : Gallimard.

Reza, Y. (1994). *Art*. Paris : Actes Sud.

Sophocle. (441, av. J.-C.) *Antigone.* Paris : Flammarion.

*Trois contes philosophiques (*2007). Diderot, D., *Madame de La Carlière* (1772). Voltaire, *Histoire des voyages de Scarmentado écrite par lui-même* (1756). Saint-Lambert, J.-F. *Ziméo* (1769). Paris : Flammarion.

Zola, E. (1885). *Germinal.* Paris : Gallimard.

Œuvres cinématographiques

Jeunet, J.-P. (2004). *Un long dimanche de fiançailles.* États-Unis.

Mulligan, R. (1932). *Du silence et des ombres.* États-Unis.

Résumé

La thèse interroge conjointement les effets de situations d'échanges sur des forums et des blogs sur la formation de jeunes lecteurs de textes littéraires et les conditions qui favorisent ou limitent ces effets. Cette problématique générale possède deux versants complémentaires :

- un questionnement portant sur les compétences de lecture manifestées dans les pratiques sociales d'échanges entre lecteurs mais ordinairement ignorées par L'École ;
- une interrogation sur l'entretien d'une réflexion sur les lectures et les textes par des enseignements associant le travail en ligne et en face-à-face.

Pour répondre à ces questions, nous étudions un forum non scolaire d'adolescents lecteurs ainsi que différents dispositifs d'enseignement hybrides, conçus et mis en œuvre par 10 professeurs du secondaire exerçant en Île-de-France dans des établissements sociologiquement variés.

La thèse poursuit trois objectifs solidaires, selon une approche ethnométhodologique attentive au contexte social et didactique propre à chaque cas étudié. Il s'agit de préciser les processus par lesquels le lecteur conduit une lecture imaginairement et émotionnellement impliquée, de distinguer les spécificités des différents usages de forums et de blogs de lecteur et de comprendre ce qui, dans ces situations, entretient ou inhibe le travail interprétatif.

Nous proposons en premier lieu un modèle théorique d'intelligibilité des productions recueillies En deuxième lieu, nous analysons les échanges du forum des adolescents lecteurs pour en distinguer les spécificités et mieux comprendre la transposition scolaire des pratiques sociales. En troisième lieu, nous évaluons les effets des divers usages scolaires de forums et de blogs de lecteurs sur le travail interprétatif.

Trois hypothèses ont été examinées. La première conjecture l'expression de compétences de lecture interprétative inconnues ou inaperçues en contexte scolaire sur le forum non scolaire d'adolescents lecteurs. La deuxième hypothèse attend l'entretien d'un travail de lecture impliquée et critique sur les espaces numériques. La troisième hypothèse prévoit des relances réflexives lors des retours en face-à-face sur des écrits asynchrones. Les atouts et les limites des situations étudiées conduisent à avancer des propositions pour l'enseignement et pour la formation des professeurs.

Abstract

The dissertation investigates both the effects of the idea and knowledge sharing forums and blogs, which foster the formation process of young readers' literary competence, and the conditions which favor or limit these effects. This general problem has two complementary sides:

- the existence of questioning about the reading skills manifested in social practices of the idea exchanging among readers but usually ignored to be implemented;
- a question on skill maintenance through the reflection of the read texts by combining online work and face-to-face.

To be able to form a sound opinion around these questions, we are examining a non-academic forum of teenagers as well as various hybrid teaching devices, designed and implemented by 10 high school teachers based in Île-de-France in socially varied institutions.

The dissertation, taking into account the ethnomethodological approach that carefully examines the social and didactic contexts specific to each studied case, pursues three interdependent objectives. It is a question of specifying the processes by which the reader conducts an imaginarily and emotionally involved reading to distinguish the specifications of the different uses of the forums and reader blogs and to find out what maintains or inhibits the interpretative work under certain circumstances.
We first propose a theoretical model of intelligibility of the output collected. Secondly, we analyze teenage readers' idea exchanging forum to distinguish the specifications of this field and thus contributes to a better understanding of the transposition of social practices at school. Thirdly, we evaluate the effects of various school uses of forums and reader blogs on interpretive work.

Three hypotheses were examined in the dissertation. On the non-academic forum of adolescent readers, we conjectured the expression of interpretative reading skills unknown or unnoticed in school context. Concerning hybrid teaching practices, on one hand we have been waiting for the maintenance of the involved and critical reading work in the digital spaces and on the other hand, in face-to-face feedbacks and on asynchronous writings. The strengths and limitations of the studied situations lead to recomendations for the implementation of hybrid approach and hereby for the training of teachers.